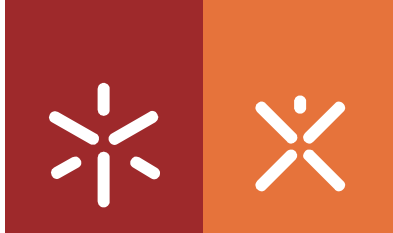


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Cristina Bassani Cecilio

**Percursos da Avaliação na Educação
Superior Brasileira. Estudo de caso em
uma instituição privada de ensino superior**

julho de 2016



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Tânia Cristina Bassani Cecilio

**Percursos da Avaliação na Educação
Superior Brasileira. Estudo de caso em
uma instituição privada de ensino superior**

Tese de Doutoramento Ciências da Educação
Especialidade em Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso

julho de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 13 / 07 / 2016.

Nome completo: Tânia Cristina Bassani Cecilio.

Assinatura: Tânia Cristina Bassani Cecilio

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, ____/____/____

Nome completo: Tânia Cristina Bassani Cecilio.

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade do Minho e, em particular, ao Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação, por ter dado acolhimento a este projeto de doutoramento.

Agradecemos também ao Prof. Almerindo Janela Afonso pela orientação precisa, pela complacente amizade, enfim, pela notável colaboração, sem a qual seria impossível desenvolver esta investigação. Consideramos-nos afortunados por termos tido o privilégio de tê-lo como orientador e podermos conviver tantos anos com uma pessoa de extrema competência e doçura, que nos abriu sua obra e permitiu-nos conhecer com profundidade a sua produção intelectual, experiência ímpar, de maior significado em nossa experiência académica.

Agradecemos também aos membros da banca examinadora pela disponibilidade e atenção dedicados ao nosso trabalho.

Uma palavra de reconhecimento aos colaboradores da Universidade do Minho, à secretaria, à biblioteca, ao alojamento Santa Tecla e demais funcionários que, pelo acolhimento, simpatia e atenção, deram-nos, de diferentes modos, o apoio de que precisei.

Agradecemos finalmente à Network, por ser a nossa fonte de inspiração. Por meio dela, agradecemos a todos aqueles amigos e familiares que, de alguma forma, ajudaram-nos durante os anos de criação desta tese, que registra parte da história que juntos construímos.

Esta investigação é dedicada a todos os brasileiros, com o firme desejo de que continuem lutando para que a Educação de Qualidade se estabeleça como um direito em nosso país.

Aproveitamos para fazer memória e homenagear o grande educador brasileiro Paulo Freire, com quem aprendemos a reconhecer o lugar privilegiado da educação. Inspirados

nele, dedicamos este trabalho de pesquisa aos nossos colegas professores, gestores e educadores de maneira geral, que acreditam na força transformadora da educação.

A tese também é dedicada aos alunos das Faculdades Network, por nos desafiarem a aprender sempre. Juntamente com eles, o presente trabalho é dedicado ainda a toda comunidade Network, local em que fizemos grandes amizades, espaço que nos realiza profissionalmente, sentindo-nos inclusive muito amados por todos.

Não poderíamos nos esquecer de dedicarmos esta pesquisa especialmente à nossa família, por ser a razão da nossa vida, fonte de um amor incondicional, que supera nossa própria existência.

Resumo

Este trabalho tem como objeto central analisar os limites e os avanços do processo de avaliação institucional de uma organização privada de educação superior. Abrangendo o período de 1993 a 2014, a pesquisa busca identificar e analisar alguns dos impactos do processo de avaliação institucional no Brasil, em cursos universitários presenciais. Tendo a experiência das Faculdades Network como eixo central para o estudo de caso realizado, a pesquisa faz algumas críticas ao modelo de avaliação institucional em vigor e, ao mesmo tempo, pretende apresentar possíveis alternativas para a consolidação de uma avaliação institucional formativa. A avaliação passou a ocupar um lugar de destaque nas Políticas Públicas Educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo o exemplo mais recente disso o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – (SINAES). Para responder às demandas governamentais, as instituições de ensino superior acabam investindo muito tempo preparando-se para as inúmeras avaliações impostas: institucional, externa, de cursos, dos alunos, sem esquecer das avaliações aplicadas ao ensino. A pesquisa busca ainda suscitar uma reflexão que permita subsidiar a consolidação de políticas educacionais em consonância com a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, resgatando a memória dos processos de avaliação construídos pela comunidade acadêmica como forma de se garantir os avanços conquistados. O estudo de caso é desenvolvido a partir da análise de documentos arquivados nas Faculdades Network e da aplicação de questionários aos docentes, aos alunos e ao corpo administrativo dessa instituição de ensino. Como resultado do processo de pesquisa da tese compreende-se ser imperioso promover modificações e corrigir distorções no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Entende-se como sendo importante que a avaliação recupere as dimensões política e pedagógica, que deve estar fundamentada em uma perspectiva formativa e emancipatória, a serviço, sobretudo, da consolidação de um projeto de nação e do fortalecimento da própria cidadania. Defende-se ainda que o processo de avaliação institucional deve contemplar uma forte dimensão formativa, mas para isso é fundamental que os instrumentos sejam construídos a partir de um amplo processo democrático, a envolver a plena participação de toda a comunidade acadêmica. É preciso que a avaliação

seja realizada de maneira a respeitar a autonomia e as peculiaridades de cada instituição de ensino superior. Neste ponto, o *rankeamento*, decorrente do atual processo de avaliação institucional, apenas evidencia o grande equívoco de todo o sistema, comparando, equiparando e nivelando instituições com realidades e contextos diversos. Não é possível se promover e implementar uma avaliação institucional formativa mediante imposições regulatórias e autoritárias, comprometidas muito mais com as demandas do mercado global do que com a construção de uma educação democrática e cidadã. Mais do que um mero instrumento de gestão, a avaliação institucional deve ser concebida como um fundamental recurso político-pedagógico, a serviço da consolidação de uma Instituição de Ensino Superior plenamente comprometida com uma formação criativa, ética e libertadora.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. SINAES. Avaliação Institucional.
Avaliação
Formativa

Abstract

This doctoral work has as its main objective to analyze the limits and advances of the institutional evaluation process developed within the higher education in Brazil. Covering the period between 1993 and 2014, the research seeks to identify and analyze the impacts of the institutional evaluation process in Brazil, in university classroom courses. Having the experience of Network Colleges as a case study, the research aims to present ways to consolidate a developmental evaluation. Evaluation came to occupy a prominent place in the Educational Public Policies implemented by the Ministry of Education and Culture (MEC) through the National Higher Education Evaluation System - (SINAES). To respond to governmental demands, higher education institutions end up investing a lot of time evaluating and preparing for the numerous imposed ratings: institutional evaluation, external evaluation, courses evaluation, student assessment, not to mention the assessments applied to education. The research also seeks to raise some reflection in order to support the consolidation of educational policies in line with the spirit of Law 10.861 of April 14, 2004, rescuing the memory of the evaluation procedures constructed by the academic community as a way to ensure the achieved advances. The conducted case study was developed in the period 1993-2014, from the analysis of documents filed in Colleges Network and the use of questionnaires to teachers, students and administrative staff of that institution. As a result of this thesis research process, we understand the need to promote changes and correct distortions in the National Higher Education Assessment System (SINAES). It is understood to be highly important to recover the political and pedagogical dimensions in the evaluation process. Evaluation must be based on a developmental and emancipatory perspective, especially aimed to the consolidation of a national project and the strengthening of citizenship. The institutional evaluation process must include a strong developmental dimension, but for this to happen it is essential that the assessment instruments are constructed from a broad democratic process, involving the full participation of all the academic community. Evaluation must be conducted in a way that respects the autonomy and the peculiarities of each higher education institution. At this point, the rating, due to the current institutional evaluation

process, only highlights the great misunderstanding of the whole system by comparing, equating and leveling institutions with different realities and contexts. It is not possible to promote and implement a developmental and emancipatory institutional evaluation through regulatory and authoritarian impositions, much more committed to the demands of the global market than to the construction of a democratic education. More than a mere management instrument, institutional evaluation should be designed as a key political and pedagogical resource in service of the consolidation of a higher education institution fully focused and committed to a creative ethical and liberating education.

Keywords: Educational Policies. SINAES. Institutional Evaluation. Formative Evaluation.

LISTAS

Lista de figuras

Figura 1: Fluxo de Integração do SINAES.....	157
Figura 2: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....	158
Figura 3: Número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.....	187
Figura 4: Matrículas em cursos presenciais do Ensino Superior – Brasil.....	188
Figura 5: Mapa de abrangência e localização das experiências brasileiras de avaliação institucional.....	205
Figura 6 Mapa da Divisão político-administrativa da Região Metropolitana de Campinas (RMC) e estrutura viária.....	240
Figura 7. Participação do setor particular na educação superior na Região Metropolitana de Campinas (RMC).....	241
Figura 8: Visão noturna das Faculdades Network – campus I – Nova Odessa.....	242
Figura 9: Visão frontal das Faculdades Network – campus I – Nova Odessa.....	242
Figura 10: Construção das Faculdades Network campus II – Sumaré-SP.....	243
Figura 11: Visão interna das Faculdades Network - campus II – Sumaré-SP.....	243
Figura 12: Biblioteca – campus I – Nova Odessa-SP.....	244
Figura 13: Anfiteatro – campus I – Nova Odessa-SP.....	244
Figura 14: Laboratório de anatomia – campus I – Nova Odessa-SP.....	245
Figura 15: Praça de alimentação – campus I – Nova Odessa-SP.....	245
Figura 16: Laboratório de informática - campus II – Sumaré-SP.....	245
Figura 17: Sala de aula - campus II – Sumaré-SP.....	245
Figura 18: Principais Órgãos Colegiados, Representações e Funções Regimentais.....	248
Figura 19: Quantidade e tipos de bolsas por curso em 2014.....	250

Figura 20: Número de alunos com bolsas Prouni.....	251
Figura 21: Número de alunos com bolsa Escola da Família.....	252
Figura 22: Número de alunos com bolsa pelo Programa Ler e Escrever.....	252
Figura 23: Titulação do Corpo Docente.....	253
Figura 24: Número de formandos por curso 2004 a 2013.....	255
Figura 25: Imagem da caixa coletora das entrevistas anônimas.....	264

Lista de Quadros

Quadro 1: Ações do SINAES programadas e realizadas e seus resultados.....	156
Quadro 2 – Artigos sobre avaliação institucional do Cadernos CEDES e Educação e Sociedade de 1993-2013.....	200
Quadro 3 – Artigos sobre avaliação institucional publicados na Revista Avaliação de 1993-2013.....	200
Quadro 4 - Relação entre o Universo da pesquisa e sujeitos.....	265
Quadro 5 - Avaliação das disciplinas dos Cursos Superiores.....	375
Quadro 6 - Avaliação das disciplinas dos Cursos Superiores.....	376
Quadro 7 - Avaliação do desempenho docente.....	377
Quadro 8 - Avaliação do desempenho docente.....	377
Quadro 9 - Autoavaliação dos estudantes.....	379
Quadro 10 - Autoavaliação dos estudantes – resultados.....	380
Quadro 11- Dimensão I: a missão e o plano de desenvolvimento institucional.....	394
Quadro 12 - Dimensão II: a política para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação...	395
Quadro 13 - Dimensão III: a responsabilidade social da instituição.....	396
Quadro 14 - Dimensão IV: a comunicação com a sociedade.....	397
Quadro 15 - Dimensão v: as políticas de pessoal, de carreira, de corpo docente e corpo técnico administrativo.....	398
Quadro 16 - Dimensão VI: organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados.....	398
Quadro 17 - Dimensão VII: Infraestrutura.....	400
Quadro 18 - Dimensão VIII: planejamento e avaliação.....	401
Quadro 19 - Dimensão IX: políticas de atendimento aos estudantes.....	402
Quadro 20 - Comparativo entre as mudanças ocorridas no sistema de avaliação institucional das Faculdades Network antes e depois da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	407

Quadro 21 – Qualificação da participação nos processos de avaliação institucional nas Faculdades Network.....	412
Quadro 22: <i>Accountability</i>	418
Quadro 23: <i>Accountability</i> formativa e emancipatória.....	419
Quadro 24: Avaliação institucional por períodos e seus respectivos governos brasileiros.....	424

Lista de Siglas e Abreviaturas

ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABMES – Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
ABRUEM – Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
AIF – Avaliação Institucional Formativa
ANDES – Associação Nacional de Docentes da Educação Superior
ANDIFES – Associação das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP – Associação de Universidades Particulares
AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento
CAAI – Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional
CAPE – Câmara de Pesquisa e Extensão
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
COLAPS – Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social do Prouni
COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação
CONSEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU – Conselho Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar do Curso

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DCE – Diretório Estudantil

DF – Distrito Federal

ECETS – Estabelecimento de Sistema de Créditos

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ENADE – Exame Nacional da Educação Superior

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

EPT – Educação para Todos FAM

– Faculdade de Americana FATEC

– Faculdade Tecnológica FHC –

Fernando Henrique Cardoso

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IDD – Indicador de Diferença

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSAES – Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPP – Licenciatura Plena Parcelada

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

NCLB – *No Child Left Behind*

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAIUNG – Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG

PARU – Programa de Avaliação da Rede Universitária

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPPC – Projeto Político-Pedagógico de Curso PPI –

Projeto Político-pedagógico Institucional PROBIC –

Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PRONATEC – Programa Nacional de Cursos Técnicos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-CAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAES – Revista da Avaliação da Educação Superior

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEAD – Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados

SEE – Programa de Encaminhamentos para Empregos e Estágios

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SENAC – Serviço Nacional

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFC – Universidade Federal do Ceará UFF – Universidade Federal Fluminense UEG –
Universidade Estadual de Goiás UFAC – Universidade Federal do Acre
UFP – Universidade Federal de Passo Fundo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UESC – Universidade de Ilhéus

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

UNIEMP – Instituto Universidade-Empresa

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNISAL – Universidade Salesiana de Americana

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

UPT – Universidade Para Todos

URCA – Universidade Regional de Cariri

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguia e das Missões

USP – Universidade de São Paulo

WEB - *World Wide Web*

Índice

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I DESAFIOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
1 Desafios da Educação Superior na União Europeia: Cooperação ou Competição?	27
2 Desafios para a Educação Superior na América Latina.....	33
3 Dilemas da Educação Superior no Brasil	37
4 Conjecturas e Perspectivas para o Ensino Superior.....	46
CAPÍTULO II A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA COMPLEXA	51
2 A Literatura Organizacional e o Conceito de Organização.....	51
2.1 Funções Tradicionais do Administrador Escolar e os <i>Stakeholder</i>.....	55
2.2 Particularidades da Administração Educacional.....	56
2.3 Avaliação Institucional nas Organizações Complexas.....	70
2.4 <i>Accountability</i> para quê e para quem?.....	72
2.5 A Universidade é ou não uma Burocracia?.....	75
2.6 Para uma Tipologia da Participação – Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação.....	79
2.7 Universidade, Avaliação e Projeto Político-Pedagógico.....	88
2.8 Análise da Palavra Universidade e Participação nas Experiências de Avaliação Institucional Brasileiras Publicadas na Revista Avaliação de 1993 a 2013.....	101
2.9 A Participação nas Universidades Brasileiras de 1993 a 2013.....	105

CAPÍTULO III PERCURSOS DA PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (1993-2013). 115

3 A Avaliação da Educação Superior nas Décadas de 1950 a 1990.....115

3.1 Os Governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (1990-1995) e a Gênese da Avaliação Institucional no Brasil, o PAIUB.....117

3.2 Avaliação Institucional no Governo de Fernando Henrique Cardoso (janeiro 1995 até janeiro 2003)124

3.3 Avaliação Institucional nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007) e a Regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....136

3.4 Aspectos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....147

3.4.1 Faces da Avaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....150

3.4.2 Avaliação Externa.....151

3.5 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Segundo Mandato do Presidente Lula (2007-2010).....153

3.6 A avaliação Institucional no Governo de Dilma Rousseff (2010-2014).....160

3.7 Últimas Mudanças no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) até 2013.....162

3.8 Avaliação Institucional – Uma História de Luta para Padronizar o que Não Pode Ser Padronizado.....165

3.9 O Programa de Governo de Lula e as Propostas para a Educação Superior.....175

3.10 O Programa de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT)....177

CAPÍTULO IV ANÁLISE DOCUMENTAL REFERENTE ÀS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....181

4 A Problemática da Avaliação Institucional no Brasil (1993-2013).....182

4.1 Revelações: Experiências Brasileiras de Avaliação Institucional.....197

4.2 Desenvolvimento da Pesquisa Documental – Análise de Conteúdo.....	201
4.3 Conceitos de Avaliação Institucional Latentes nas Experiências Analisadas.....	206
4.4 O que Revelam os Relatos de Experiências de Avaliação Institucional de 1993 a 2013.....	222
4.5 Análise dos Relatos de Experiências Avaliativas.....	231
4.6 Categorização para Aplicação da Análise de Conteúdo às Experiências Avaliativas.....	231
 CAPÍTULO V AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – A EXPERIÊNCIA DAS FACULDADES NETWORK	 235
5 A Abordagem Interpretativa e o Estudo de caso.....	235
5.1 O Contexto Social onde se Insere a Instituição Estudada.....	239
5.2 Breve Histórico e Caracterização das Faculdades Network.....	242
5.3 Principais Programas e Projetos de Pesquisa e Extensão.....	248
5.4 Programas de Bolsas de Estudos Mantidos pela Instituição.....	248
5.5 Objetivos da Pesquisa Empírica.....	255
5.6 Caracterização do Universo e dos Sujeitos da Pesquisa.....	263
5.7 Descrição, Interpretação e Análise das Entrevistas.....	265
5.8 Análise dos Relatórios de Autoavaliação e Avaliação Institucional.....	365
5.9 Consolidação dos Resultados das Autoavaliações Institucionais.....	375
5.10 Autoavaliação Institucional a partir de 2004.....	382
5.11 Relatórios de Avaliação Institucional de 2005 a 2013.....	391
5.12 Principais Mudanças Empreendidas nos Processo de Avaliação Institucional nas Faculdades Network para Atender ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2001-2013).....	403
5.13 Análise da Participação nos Processo de Avaliação Institucional das Faculdades Network.....	411
5.14 Análise dos Pontos que Podem ser Aperfeiçoados no Sistema Nacional de	

Avaliação da Educação Superior (SINAES), e Deste Enquanto Sistema de Accountability.....	418
5.15 Quiçá um Modelo de Autoavaliação Institucional Formativa e Emancipatória.....	422
5.16 A Autoavaliação Institucional Formativa e Alternativa (AIFA).....	429
5.17 Considerações Finais.....	433
 CONCLUSÃO.....	 437
REFERÊNCIAS	443

Introdução

A tese doutoral que introduzimos representa um longo trabalho investigativo sobre o problema da avaliação institucional. A rica e desafiante experiência como gestores de uma instituição de ensino acabou por nos aproximar do tema da avaliação. Mesmo com embasamento teórico incipiente, sempre compreendemos o tema como uma dimensão fundamental para o aprimoramento da própria instituição.

Nesse sentido, marcou-nos profundamente a prática avaliativa implementada pelas Faculdades Network. Em um período ainda sem grandes normatizações e regulações legais, as Faculdades Network desenvolveram uma dinâmica de autoavaliação pautada no envolvimento e na plena participação de todos os sujeitos – professores, alunos, setor administrativo, corpo-técnico e comunidade –, demarcando um forte viés democrático.

No contexto das avaliações institucionais estruturadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), já em um período sob normatização e regulação estabelecidas por força da lei 10.861 de 14 de abril de 2004, foi ficando cada vez mais evidente o crítico retrocesso que a avaliação institucional foi paulatinamente sofrendo.

Se no âmbito das autoavaliações, dinamizadas de maneira autônoma – livres de regulamentação governamental –, implementadas pelas Faculdades Network, todo o processo avaliativo se aproximava de uma avaliação formativa, com o advento do SINAES o processo passou a ser meramente regulatório, com objetivos de exercer controle e aplicar punições, além de divulgar um confuso e perverso *ranking* das instituições de ensino superior no Brasil.

Assim, o presente trabalho teve como objeto central de pesquisa o processo de avaliação institucional. Abrangendo o período de 1993 a 2014, a pesquisa buscou identificar e analisar impactos do processo de avaliação institucional no Brasil, em cursos universitários presenciais. Tendo a experiência das Faculdades Network como estudo de caso, apresentou hipóteses para a consolidação de uma avaliação formativa.

A pesquisa, situada na área de Políticas Públicas, buscou ainda suscitar uma reflexão da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, revendo os processos de avaliação construídos pela comunidade acadêmica como forma de se garantir os avanços.

A presente tese doutoral está estruturada em 5 capítulos distintos em seus objetivos, porém articulados na exploração da temática.

No capítulo I, tratamos dos desafios e dilemas da educação superior. Neste buscamos discutir a universidade enquanto organização complexa, abordando a educação superior na União Europeia – contemplando, inclusive, os eixos centrais do processo de Bolonha – e, na América Latina, particularmente os do Brasil.

No capítulo II, analisamos a universidade enquanto reprodutora dos ditames do Estado. Este reflete a avaliação institucional das organizações complexas.

No capítulo III, recuperamos a problemática da avaliação e a memória da gênese e desenvolvimento da avaliação da educação superior no Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, de 1993 a 2013. Assim, propomos uma discussão sobre o papel social da avaliação e o percurso da autoavaliação até a avaliação institucional como é conhecida hoje, passando pelos diversos governos e legislações. Nesse capítulo, também elaboramos uma análise dos estatutos dos partidos e dos planos de governos da época.

No capítulo IV, localizamos as experiências brasileiras de avaliação institucional, publicadas na revista avaliação nas duas últimas décadas e recuperamos os conceitos de avaliação institucional produzidos pelas instituições públicas e particulares. Nesse capítulo, analisamos 17 (dezessete) artigos, utilizando o software *IRAMUTEC*, para a análise documental.

No capítulo V, apresentamos a experiência das Faculdades Network, destacando sua prática com a autoavaliação e com a avaliação institucional. Trata-se de uma pesquisa empírica, fundamentada na metodologia de estudo de caso como estratégia para recuperar o percurso avaliativo realizado mediante a participação da comunidade acadêmica dessa instituição. Nesse capítulo, buscamos conhecer como eram realizados os processos de autoavaliação e avaliação institucional, ressaltando o que mudou na prática após a formalização implementada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Através da observação, aliada à nossa experiência enquanto gestora e professora

das Faculdades Network, o capítulo também apresentou os resultados de entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos, professores e ex-professores, colaboradores e ex-colaboradores, e ainda análises de diversos documentos institucionais, especialmente os relatórios de autoavaliação e avaliação institucional.

Como resultado do processo de pesquisa, percebemos que é imperioso promover modificações e corrigir distorções no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entendemos ser fundamental que a avaliação recupere as dimensões política e pedagógica e deve ser fundamentada em uma perspectiva formativa, independentemente se oferecida por instituição pública ou privada.

A pesquisa revelou que a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) acabou desprezando toda a experiência que o Brasil acumulou no período do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Assim, criou-se uma nova cultura avaliativa, vinculando-a diretamente à gestão, de maneira a reduzi-la a uma ineficiente ferramenta instrumental, alienadora da participação da comunidade acadêmica.

Destacou-se também, como resultado, a rica experiência de autoavaliação – aplicada pelas Faculdades Network, em um período livre de regulação oficial – vivenciada pela comunidade acadêmica, que realizou um processo marcado pela autonomia, de maneira voluntária e não regulado pelo Estado. Identificamos que esse processo realizado pelas Faculdades Network conseguiu se aproximar, de maneira mais fidedigna, do que seria uma avaliação emancipatória e formativa no sentido de Afonso (2000).

Assim, a presente investigação traz, ainda, a proposta de um modelo de avaliação institucional formativa, como alternativa à praticada sob as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que acabou assumindo, especialmente nos últimos quatro anos, caráter autoritário e incompatível com a lei 10.861/2004.

Nosso desejo mais profundo e sincero é que este trabalho possa – mais do que denunciar os equívocos de práticas avaliativas autoritárias, regulatórias e indiferentes à história das instituições – contribuir para a consolidação de uma avaliação institucional de fato formativa, fruto de um processo democrático, atento à autonomia das instituições.

CAPÍTULO I

DESAFIOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo pretendeu, como objetivo principal, rever alguns pontos básicos dos desafios e dos dilemas da Educação Superior em diferentes contextos nacionais.

1 Desafios da Educação Superior na União Europeia: Cooperação ou Competição?

Dentre tantas transformações importantes que se processam atualmente na educação superior, no contexto da Europa, destacamos o Tratado de Bolonha¹ e sua relação com o período da presente pesquisa (1993-2014).

Em linhas gerais, o Processo de Bolonha consiste de um amplo sistema de reforma universitária, que representa o compromisso oficializado por 29 (vinte e nove) ministros de promover as mudanças (reformas e reorganizações) necessárias em sua educação universitária, de forma que todos os sistemas europeus de educação superior sejam compatíveis.

Além de criar uma zona europeia de ensino superior, o Processo de Bolonha também tem sido capaz de reunir os países envolvidos em torno de princípios comuns, algo que merece atenção, pois se trata de uma construção coletiva entre os participantes. No entanto, é preciso analisar o Processo de Bolonha de maneira crítica e problematizadora, evidenciando suas profundas contradições e limites. Grosso modo, o Processo de Bolonha configura-se, talvez, como um alinhamento, no campo da educação superior, aos ditames e princípios do neoliberalismo. Por meio do Processo de Bolonha, descortinou-se uma dinâmica de massificação, a desqualificar a formação em nível superior. Analisando a dinâmica da sociedade do conhecimento global, Bernheim e Chauí refletem:

¹ O processo de Bolonha foi um documento assinado inicialmente por 29 (vinte e nove) países, representados pelos ministros da Educação em 1999, na cidade italiana de Bolonha. Até o ano de 2009, já congregava 47 (quarenta e sete) países.

Em outras palavras, do ponto de vista da informação, a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural. Em suma, em lugar de prometer significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos, a noção de sociedade do conhecimento sugere, ao contrário, tanto a heteronomia da universidade (quando ela produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade uni-versitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas) (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 8-9).

Aplicando essa citação para pensar o Processo de Bolonha, talvez seja possível dizer que todo esse processo que envolve o ensino superior europeu não passe de uma formatação do ensino superior às exigências do mercado, de maneira a reduzir a educação, bem maior de uma sociedade, a condição de mercadoria. Nesse ponto, analisando os desafios da universidade no período contemporâneo, destacamos a seguinte reflexão:

A compressão espaço-temporal também se faz sentir nas universidades, com a redução do tempo da graduação e da pós-graduação, assim como para as dissertações de mestrado e para as teses de doutorado. Com relação ao ensino, a velocidade é tal que a necessidade de transmitir aos estudantes a história de cada disciplina, o conhecimento dos seus clássicos, as questões que as fizeram surgir e suas transformações se tornam gradualmente coisa do passado. Em outras palavras, a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda leva ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 11).

Suplantando os limites das perspectivas neoliberais, destacamos a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e democrático, algo que consideramos de extrema responsabilidade, pois, ainda que ensejada por nobres princípios, entendemos que a educação superior isolada e sem os investimentos necessários não será capaz de resolver todas as demandas atuais da sociedade. É evidente que, sem a educação no sentido amplo do termo, pouco se pode esperar em termos de mudança efetiva, especialmente no que diz respeito à sustentabilidade planetária, à defesa da democracia e à soberania dos países. Mas a

educação tem limites e não pode ser responsável por todas as mazelas oriundas da economia globalizada.

A titulação compatível e comparável facilita o reconhecimento de títulos e graus acadêmicos e profissionais. Através de um sistema de titulação único, favorece-se a compatibilidade, atendendo à necessidade de maior flexibilidade curricular e mobilidade da comunidade acadêmica (professores, alunos e pesquisadores). A comparabilidade entre currículos facilita as transferências e aproveitamento de créditos, de títulos e graus acadêmicos (licenciatura, mestrado e doutoramento), incentivando a continuidade nos estudos. Novamente, destacamos a contribuição de Bernheim e Chauí para compreendermos o significado de todo esse processo em âmbito global:

Governada mediante contratos de gestão, avaliada com base em indicadores de produtividade e projetada para ser flexível, a universidade é estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional, ou seja, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, a universidade é pulverizada em microorganizações que usam o tempo dos professores e submetem os alunos a exigências não relacionadas com o trabalho intelectual (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 12).

Destaca-se como estratégia do Processo de Bolonha o estabelecimento do sistema de créditos (ECTS) – nesse caso, os créditos podem ser transferíveis e acumulados desde que adquiridos em países participantes. Também se podem aproveitar aprendizagens efetivadas ao longo da vida, reconhecidas pelas instituições participantes. Outro ponto importante instituído com o Processo de Bolonha é o Suplemento Europeu de Títulos, que consiste de um documento expedido a título complementar do currículo do universitário que registra as atividades individuais realizadas.

O Processo de Bolonha² possui três eixos centrais, que podem ser organizados da seguinte maneira. O primeiro é favorecer a mobilidade de toda a comunidade acadêmica, não

² Conforme se lê no documento original disponível no endereço eletrônico

<http://www.ond.vlaanderen.be/>

[hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf) e COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *European governance: a White paper*. Brussels: CEC, 2001. Disponível

apenas de estudantes, mas também de professores, pesquisadores e funcionários técnico-administrativos, dando-lhes acesso às oportunidades de estudo e formação e também aos serviços correlatos, sem prejuízo de seus direitos estatutários e da valorização do tempo de serviço. O segundo é promover a cooperação com o desenvolvimento de critério e metodologias comparáveis para a avaliação da qualidade e elevar as dimensões europeias do ensino superior. E o terceiro, criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização econômica (Cf. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0428en01.pdf).

Esses eixos tornam a educação superior mais atraente, segundo a perspectiva do mercado global. São diferenciais competitivos que estabelecem a necessidade de se adaptarem os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, bem como de se impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários. É importante frisar que, em nossa compreensão analítica, o critério passa a ser apenas as demandas do mercado.

Obviamente, em torno desses três eixos, giram muitos outros acordos que impulsionam programas e áreas de atuação (Cf. DIAS SOBRINHO, 2005). Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia); criação de mecanismos e critérios internacionais para a *acreditação*³ e avaliação (Agências Supranacionais); desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua.

Esse processo de convergência é um grande desafio, pois as diferenças culturais, políticas e econômicas entre os países que congregam a União Europeia são bastante significativas, gerando uma infinidade de questões de ordem prática, burocráticas e legais, o que implica procedimentos acadêmicos e, conseqüentemente, tecnologias para integração e fornecimento de subsídios para gestão local e supranacional (Cf. DIAS SOBRINHO, 2005) .

em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0428en01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2012.

³ Essa expressão não se refere a atribuir crédito, trata-se de um conceito, razão pela qual optamos por usá-la em sua forma original.

O Processo de Bolonha teve acompanhamento periódico dos ministros responsáveis pelo ensino superior. Ao longo da década de 2000, tornou-se uma agenda de mudanças. As universidades europeias têm forte tradição e identidades bem consolidadas nos seus processos históricos, possuem um alto nível de politização, porém enfrentam a diversidade cultural e geográfica entre os países. Essas questões precisam ser consideradas em qualquer processo de convergência, o que tem sido um dos maiores desafios ao Processo de Bolonha (Cf. DIAS SOBRINHO, 2005).

Dias Sobrinho (2005) considera estratégico para a Europa criar uma universidade europeia que atenda as suas próprias demandas e que, além da união política, também pudesse prover, com conhecimento e mão de obra qualificada, novas indústrias de tecnologia da informação. Esta seria uma solução a ser construída.

A estratégia de aumentar o poder competitivo da Europa através do Processo de Bolonha foi assumida como uma opção, uma forma de se construir, no contexto da globalização da economia, outra globalização. Esse processo apregoa uma globalização da cidadania, da cooperação e da solidariedade, esquivando-se a Europa de ser “colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico asiático” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 171).

Esse alinhamento europeu deverá atrair mais alunos, estudantes estrangeiros, para aumentar o faturamento das instituições, através da cobrança de anuidades e taxas, agora com mais valor agregado, pois contam com a qualidade europeia. Mas essa qualidade é suficiente para a empregabilidade?

As estratégias do Processo de Bolonha revelam maior controle nos sistemas de avaliação e uma necessária padronização para que se estabeleça uma unificação entre os processos educacionais. Esses objetivos reforçam “as estratégias de maior controle nos sistemas de avaliação e *acreditação*, medidas de harmonização e compatibilização de currículos, estabelecimento de critérios internacionais objetivos e padronizados, bem como o aumento da ação dos Estados (*Intruder State*) na regulação da educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 35).

Na Declaração de Bolonha (Cf. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0428en01.pdf), o propósito central desse espaço universitário europeu

formalizado é o de consolidar amplos processos interativos de incorporação de todas as dimensões científicas, pedagógicas, culturais e globais da educação superior. Assim, estaria, efetivamente, enriquecendo a cidadania europeia e aprofundando a consciência de que todos os que habitam esse continente compartilham valores e pertencem a espaços culturais e sociais comuns.

Em nossa avaliação, na prática, esse processo busca se consolidar como um expressivo instrumento hegemônico de convergência para a construção de uma Europa voltada exclusivamente para os interesses e necessidades definidas pelo mercado global, distante, portanto, do ideal de uma Europa do conhecimento, unida, solidária, moderna, competente e competitiva. É preciso desenvolver um olhar crítico sobre todo o processo de globalização, especificamente em seu viés econômico. Grosso modo, a globalização foi, na Europa, o que mobilizou os países a se unirem em torno de objetivos econômicos e políticos comuns, visando responder às demandas do mercado mundial.

Nessa mesma linha de análise, para Lima (2010), a Europa encontra-se em aflição pela mudança de foco na investigação científica, que outrora era livre e desinteressada e passa, agora, a ser útil. A crescente subordinação da academia à economia tem sido caracterizada por vários autores, que apontam a realidade atual desse continente como dilemática, a ponto de afirmarem que o conhecimento como bem público encontra-se em crise.

Emerge um novo perfil de investigador, não apenas no contexto dos laboratórios ou departamentos de investigação e desenvolvimento privado, mas também nas instituições públicas: o investigador-empresário, o inovador, o universitário-empresário (LIMA, 2010, p. 64).

Nesse sentido, para muitos setores e departamentos, são dois os objetivos centrais para as instituições de ensino superior: o empreendedorismo e a criação de novas indústrias. O autor constata o aparecimento dos *rankings* de instituições com grande destaque para as angloamericanas de primeira linha e, conseqüentemente, as de segunda e terceira linhas permanecem com seus acadêmicos considerados periféricos. O paradigma dominante passa a ser o da utilidade social. Este, por sua vez, possui, como elementos principais, competição,

conhecimento útil e economicamente valorizado, qualidade e excelência, avaliação e *acreditação*.

No item seguinte, passaremos a analisar os desafios à educação superior no contexto da América Latina.

2 Desafios para a Educação Superior na América Latina

Diversamente do que se percebe em termos de desafios para a educação superior, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), juntamente com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm para a América Latina objetivos muito menos nobres que os traçados na Declaração de Bolonha. Países pobres como os desse continente, em tempos de mudanças em escala mundial na organização empresarial e nas formas de trabalho, são forçados a adquirir capacidades que lhes permitam participar da produção do conhecimento para que mudem a sua posição econômica e social.

As mudanças econômicas ocorridas em escala mundial, às modificações introduzidas na organização empresarial e as novas formas de trabalho e de produção obrigam os países pobres a adquirir capacidade de participar ativamente e criticamente da criação e da gestão do conhecimento e das tecnologias, para aprimorar as condições de vida de seus povos. (...) A relação entre universidade e setor produtivo está estreitamente relacionada com a pertinência da Educação Superior, a saber, a capacidade de responder às necessidades de todos os setores da sociedade, entre eles ao mundo do trabalho ou emprego (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 30).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2003), é muito importante que, nesse cenário de mudanças, as Instituições de Ensino Superior preparem trabalhadores de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Assim, a formação deve ter como referência a empregabilidade. Essas novas exigências refletem diretamente no planejamento e currículo, requerem ênfase nas capacidades e flexibilidades. Devem desenvolver competências gerais, o empreendedorismo e a flexibilidade, habilidades afetivas e comportamentais; cultivar habilidades sociais e comunicativas.

Para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a principal transformação profissional vai exigir um padrão interdisciplinar mais elevado, revitalização do grupo de disciplinas relacionadas à ética, à estética e à comunicação, e mudança na atividade do professor e do estudante, quando se trata de mudar a ideia de uma educação pontual, com tempo determinado, para uma educação ao longo de toda a vida. Em outras palavras, o profissional do futuro estará preso por toda a vida à educação, e educação e trabalho estarão, necessariamente, de mãos dadas.

Essas organizações preveem para a educação superior na América Latina a busca permanente de soluções para os seguintes desafios: implantação emergente do conceito de nova cultura universitária que compreenda as chamadas culturas de qualidade e avaliação, de informática, de gestão estratégica efetiva, da abertura internacional e cultura da responsabilidade social.

Em se tratando de educação superior, não se pode deixar de levar em conta, em qualquer reflexão, a Declaração Mundial para o século XXI, realizada na Conferência Mundial em Paris, em outubro de 1998, quando foram definidas as principais orientações para os processos de transformação da educação superior e oferecidos os subsídios para analisar o impacto na América Latina e no Caribe.

As diretrizes que seguem compõem sinopse das principais orientações publicadas por Seddh:⁴

- a) Desenvolver uma educação superior acessível igualmente a todos, na base do mérito.
- b) Reconfirmar as missões fundamentais dos sistemas nacionais de educação superior (educar, capacitar, realizar, pesquisar, contribuir para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da sociedade).
- c) Oferecer oportunidades para a educação superior e para a educação permanente.
- d) Reforçar a função crítica e prospectiva da educação superior.
- e) Oferecer essa atividade com o devido respeito dos padrões éticos.
- f) Promover a liberdade acadêmica e autonomia das instituições de ensino superior, mantendo ao mesmo tempo sua responsabilidade para com a sociedade.

⁴ Síntese elaborada por F. K. Seddh, diretor da divisão da Educação Superior da UNESCO. Conclusões de López Segrera, incluídas em seu livro *Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia*, escrito em colaboração de José Luis Grosso e Manuel Ramiro Muñoz, Coleção Sapientia 08, editado pela UNESCO e pela Universidade de San Buenaventura, Cali, Colômbia, outubro de 2002.

- g) Promover um sistema de educação superior que seja relevante e adaptado às necessidades da sociedade.
- h) Fortalecer os laços com o mundo do trabalho e basear sua orientação de longo prazo nos objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito pelas culturas e proteção ambiental.
- i) Promover a contribuição da educação superior e os métodos de formação de estudantes para atender à demanda sem prejudicar a qualidade.
- j) Diversificar os modelos de educação superior e os métodos de formação de estudantes para atender à demanda sem prejudicar a qualidade.
- k) Fortalecer a função de pesquisa na educação superior.
- l) Promover uma cultura avaliativa.
- m) Promover a formação e a experiência do pessoal, de acordo com as Recomendações de 1997, relativas à Condição do Pessoal Docente da Educação Superior.
- n) Promover a participação dos estudantes como principais parceiros e participantes responsáveis na renovação da educação superior.
- o) Garantir a participação da mulher na educação superior, especialmente no que diz respeito à tomada de decisões.
- p) Aproveitar o potencial disponível das novas tecnologias de informação e comunicação para a renovação da educação superior, ampliando e diversificando a circulação e a construção do conhecimento e da informação, tendo em vista um público mais amplo.
- q) Reafirmar o estatuto de serviço público da educação superior, ainda que em alguns casos a participação do setor privado possa ser necessária.
- r) Reafirmar a dimensão internacional da educação superior como elemento inerente à sua essência.
- s) Reafirmar a importância da aplicação de normas regionais e internacionais para o reconhecimento de estudos e diplomas.
- t) Promover nos participantes um sentido de pertencimento a um empreendimento como processo de formulação de políticas nacionais (SEDDH, 2003 *apud* BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, pp. 36-37).

Cinco anos após a realização dessa conferência, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) elaborou um relatório (UNESCO. *Reforms and Innovation in higher education in some Latin American and Caribbean Countries 1998-2003*. Paris, 2003) com o intuito de identificar os principais aspectos presentes nos processos de modernização da educação superior da América Latina e do Caribe, devido à influência que o referido evento e a declaração mundial promoveram: a) desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação e acreditação; b) aumento no número das instituições de educação superior e diversificação das suas modalidades; c) aumento e diversificação das associações e redes universitárias, como instrumento de cooperação; d) uso das novas tecnologias de

informação e comunicação para aprimorar o ensino e a pesquisa; e) internacionalização; e f) projetos para a cooperação entre educação superior e setor produtivo (Cf. UNESCO, 2003).

Podemos afirmar, a partir do exposto, que a agenda para a educação na América Latina está definida, ou seja, o futuro já está traçado. A cada país, caberá o cumprimento da sua respectiva parte e seu alinhamento ao proposto. Sem a participação efetiva da comunidade acadêmica, os espaços de negociação passam a ser sistematicamente ocupados sem a representatividade necessária para a construção de uma educação democrática.

Percebemos que a participação dos docentes na tomada de decisões e, em especial, nas negociações, é de fundamental importância para os processos educacionais que se desdobram, pois implica diretamente a prática pedagógica e a gestão educacional. Observa-se que a pouca autonomia reservada à universidade não possibilita o *empowerment* da comunidade acadêmica, mas se estabelece um dualismo, um hibridismo de lógicas em todos os processos, minimizando as ações pedagógicas, tornando a educação uma área não liderada por educadores, mas sim pelo governo e por políticos, conforme seus interesses. Destacamos novamente as reflexões dos autores:

(...) A universidade é uma instituição social e, como tal, *expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade [...]*. Tanto é assim que, dentro da universidade como instituição, encontramos opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições da sociedade [...]. Uma *universidade enclausurada* expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma *universidade militante* expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma *universidade funcional e operacional*, que forma mão de obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio ultima* da vida social (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 18).

Nesse contexto, mesmo propostas alternativas de avaliação têm suas ações minimizadas, tendo seus resultados também escalonados, valorizando-se muito mais o resultado do que o processo. Em nossa avaliação, talvez a questão fundamental da educação superior no contexto da América Latina passe, justamente, por duas dimensões complementares: de um lado, responder às demandas da ciência, aprimorando e consolidando técnicas de pesquisa, de maneira a produzir um conhecimento original e

relevante; de outro, responder às demandas sociais, de maneira a produzir um conhecimento que esteja, de fato, a serviço da sociedade e em prol da superação de uma situação histórica de pobreza. O ensino superior na América Latina deve estar voltado para a construção e formação de um conhecimento ético, comprometido com o fortalecimento dos princípios democráticos, ainda frágeis no subcontinente latino-americano.

3 Dilemas da Educação Superior no Brasil

O Brasil enfrenta uma crescente demanda pela educação superior e tem como desafio garantir a mesma qualidade de educação a todos os brasileiros, pois esta é a principal causa da desigualdade social que assola o país. Para atingir esse objetivo, segundo Dias Sobrinho (2005), será necessária a construção de uma globalização da igualdade social, equânime no direito de todos, que garanta qualidade de educação e não apenas acesso a ela, ou seja, garanta qualidade e acesso (ainda não superado), globalização da justiça e da dignidade humana, recuperação da dimensão histórica dos indivíduos e reintegração da sociedade.

Ainda para Dias Sobrinho (2005), o crescimento econômico, baseado nas conquistas da tecnologia e do conhecimento, não produzirá equidade social, tampouco erradicará os bolsões de miséria ou evitará a degradação ambiental e a violência, pelo contrário, desencadeará a competição entre os mercados, e o conhecimento ocupará lugar de destaque na construção de uma crescente desigualdade social.

Recente evento ocorrido em Brasília (Distrito Federal-DF, Brasil) exemplifica muito bem as posições tomadas na prática pelo Ministério da Educação e Cultura, em face do desafio de colocar dez milhões de jovens na educação superior. Trata-se do IV Congresso Brasileiro de Educação Particular, que visa a construir estratégias para atingir os objetivos propostos, sendo isso um dos principais desafios a serem enfrentados pelo país. O Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) participou, no dia 1º de março de 2011, do seminário promovido pela Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES) sobre políticas públicas para a expansão estratégica do ensino superior. Ele, nessa ocasião, afirmou que a contribuição das

instituições particulares é fundamental para o desenvolvimento da educação superior no Brasil e reforçou que esse crescimento só será possível com uma parceria público/privada. Segundo o secretário, o foco dessa nova gestão é o ensino superior de qualidade, sem diferenciação entre público e privado e que este é o momento de a educação no país crescer de forma estratégica, refletindo-se no desenvolvimento social e econômico da população. Para tanto, é preciso acabar com a dicotomia ensino público e privado e avançar no sentido de um trabalho conjunto pela educação de qualidade. O Secretário também destaca a preocupação da presidente da República Dilma Rousseff com o desenvolvimento da educação em todos os níveis e que, segundo ela, o país tem uma grande demanda que precisa ser atendida, e uma das principais ferramentas para isso é o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), razão da necessidade do diálogo com o setor particular (Cf. <http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/103>).

Sobre a avaliação, a regulação e o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram apresentadas pelos mantenedores ferramentas para que as Instituições de Ensino Superior Particulares possam, de fato, alcançar os critérios de qualidade estabelecidos pelo sistema. O Secretário concordou com eles e disse que a avaliação tem que ser norteadora para a correção de rumos. Não é para sermos exaltados, nem execrados, mas as Instituições de Ensino Superior Particulares precisam se comprometer, acrescentou ele.⁵ O presidente da Associação Brasileira de Mantenedores, Gabriel Mário Rodrigues, disse no referido seminário que “há uma oportunidade de mercado muito grande e essa aproximação é fundamental.” Disse ainda: “é necessário nos juntarmos ao poder público porque o Brasil precisa alcançar o nível dos países desenvolvidos e as instituições precisam dos alunos para prosperar.” O secretário concluiu, no encontro, que “precisamos fazer essa parceria estratégica em nome do Brasil. É um momento muito bom para a educação brasileira. Desses encontros vão sair em breve questões objetivas” (<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/103>).

⁵ Sr. Luiz Cláudio Costa participou, no dia 1º de março de 2011, do seminário promovido pela Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES) sobre políticas públicas para a expansão estratégica do ensino superior brasileiro. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/eventos/Semin%C3%A1rio_da_ABMES_01.03.2011_.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

Dos referidos posicionamentos, percebem-se os desafios da educação superior brasileira e também da forma com que serão feitos os encaminhamentos para essas questões. A partir da atuação da presidente Dilma Rousseff (2010-2014), através dos atos legais e dos discursos como esse exemplificado, podemos afirmar que, independentemente do governo e de seu partido, a posição política governamental tem sido a de seguir um plano previamente estabelecido. Percebemos que esse governo tem um discurso mais social, porém sua prática demonstra um total alinhamento com a lógica do mercado.

O evento referido é apenas um exemplo do alinhamento do governo. É importante destacar que esse posicionamento é percebido desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)⁶, passando por Lula (PT)⁷ e continuando agora com maior ênfase já no início do governo de Dilma Rousseff (PT), ou seja, independentemente de quem esteja no governo, a posição é a mesma. Percebe-se, portanto, uma continuidade de práticas contraditórias aos discursos, e o referido evento exemplifica tanto a continuidade como a contradição no discurso.

Para superar os atuais desafios da educação superior, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), alinhado ao setor particular, compromete-se com quatro pontos fundamentais: 1) ampliação e fortalecimento do setor particular (entretanto, deveria ser ampliado o setor público, afinal, no Brasil, 80% das Instituições de Educação Superior são particulares, um dos únicos no mundo a ter a sua educação majoritariamente privada); 2) expansão do setor particular (ainda que inúmeras críticas tenham sido produzidas contra a educação superior brasileira, justificadas pela rápida expansão desse nível de ensino); 3) financiamento estudantil – terceirização do papel do Estado, minimizando o seu papel, procurando ampliar a oferta de financiamento estudantil, uma vez que deveria ser esse o seu papel principal: prover; e 4) mudança da avaliação, que se refere ao Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) critica a Educação Particular pelo seu baixo desempenho demonstrado na avaliação que esse ministério desenvolve. Afirma publicamente que o setor particular não tem qualidade,

⁶ PSDB – Sigla do Partido Social Democrata Brasileiro.

⁷ PT – Partido dos Trabalhadores.

mesmo sendo este o seguimento que atende os trabalhadores brasileiros, em especial no período noturno, pois, após oito horas trabalhadas, procuram sua dignidade social nas carteiras do setor particular. Inclusive esses trabalhadores são considerados privilegiados, haja vista a imensidão de brasileiros que não tem sequer acesso à educação superior. Ainda assim, é com esse mesmo setor que se alia para ampliar a oferta (Cf. BRASIL, 2013).

O desafio da Educação para todos com a mesma qualidade liquefaz-se em favor da quase garantia do acesso à educação superior a todos com o Estado limitando a este papel, *terceirizar* o que deveria ser de sua responsabilidade, prover e assumir o papel de fiscalizar, mudança esta conhecida como redefinição do papel do Estado (Cf. AFONSO, 2000).

Ainda que o debate tenha sido restrito, já se percebem, no Brasil, algumas mudanças na própria legislação no sentido de se alcançar, de certa maneira, o que foi proposto no Processo de Bolonha. Talvez, o incentivo, por meio de verbas públicas, à criação dos cursos tecnológicos com duração de dois anos seja um exemplo disso.

Nessa dinâmica, o ensino superior no Brasil, de maneira análoga aos princípios do Processo de Bolonha, assume uma perspectiva claramente tecnicista, de referência neopositivista. O fundamental passa a ser a formação para o mercado de trabalho, não o preparo acadêmico para a pesquisa, capacitando os alunos a pensarem o fator humano e as sociedades. A recente expansão dos Institutos Federais de Educação corrobora essa compreensão. Em dados oficiais, a expansão da Rede Federal registra um surpreendente crescimento, em pouco mais de uma década, de 2002 a 2014, a instituição passou de 140 unidades a 562 escolas (Cf.: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> acesso em 10 fev. 2015, às 20h).

O que talvez esteja em jogo em toda essa dinâmica – desde o Processo de Bolonha, implementado no contexto da União Europeia, até o crescimento dos institutos tecnológicos, no Brasil – seja a rendição do ensino superior às regras e ditames do mercado global.

As análises de Castro, Seixas e Cabral (2010), com as quais coadunamos, evidenciam a tradição histórica de expansão da educação superior brasileira promovida pelo setor particular. Sobre essa questão, destacamos uma importante citação:

A materialização dessa tendência, na actual conjuntura brasileira, foi viabilizada pelas características das políticas governamentais que criaram as condições institucionais favoráveis para a sua implantação, flexibilizando e desregulamentando o sector educativo, principalmente a partir da promulgação da LDO n. 9394/96 e da legislação dela derivada. Nota-se que a tendência de expansão do ensino superior pela privatização é uma marca histórica da educação brasileira, que vem se consolidando no país ao longo dos sucessivos governos, independentemente das concepções de sociedade que defendem (CASTRO; SEIXAS; CABRAL, 2010, p. 57-58).

E ainda, seguindo esses mesmos autores, as estratégias implementadas se dão por insistência dos organismos internacionais e, como consequência desse processo de expansão, parte da população teve acesso a vaga ao ensino superior, porém ainda deixa muito a desejar no que diz respeito à qualidade e quantidade.

(...) Do ponto de vista da educação como direito, as estratégias adoptadas têm permitido a retracção do Estado no financiamento dessas políticas, eximindo-o do dever de garantir a educação de qualidade como um direito do cidadão (CASTRO; SEIXAS; CABRAL, 2010, p. 58).

Afirmam esses mesmos autores que, no Brasil e também em Portugal,

as políticas de ensino superior partilham uma agenda global assente num discurso salientando a importância dos sistemas de ensino superior nas sociedades e economias globais do conhecimento. A lógica económica subjacente a este discurso promove o incremento de modelos gerencialistas na gestão das instituições do ensino superior, sublinhando as questões da competitividade, relevância e eficiência, de acordo com a Nova Gestão Pública, e incentiva a mercantilização da educação e o desenvolvimento da “indústria” do ensino superior. O processo de expansão do ensino superior, em articulação com as reformas neste nível de ensino, especificamente dos mecanismos de avaliação, de financiamento e curriculares, encontra-se associada à privatização e mercantilização do ensino superior em ambos os países (CASTRO; SEIXAS; CABRAL, 2010, p. 59).

A Educação, cada vez mais, torna-se estratégica e importante para o desenvolvimento económico e social das nações. No Brasil, crescem as pressões sociais

para esse nível de ensino, e é preciso garantir educação de qualidade a todos. Apenas 11% dos jovens em idade universitária (18 a 24 anos) frequentam a educação superior. Muitos dilemas terão que ser enfrentados para garantir educação a todos os brasileiros, pois o país vive uma demanda crescente. Na análise de Sguissardi,

o dilema que enfrenta a universidade estatal pública, no Brasil – ser pensada oficialmente e atuar como bem público ou privado/mercantil – não é uma especificidade da universidade neste país. Esse dilema está sendo enfrentado nas últimas décadas por esta instituição nos países centrais e da periferia e semiperiferia, onde quer que os ventos ou tempestades neoliberais, ultra liberais, na economia e na reforma do Estado, se fizeram presentes (SGUISSARDI, 2006, p. 128).

Entre os dilemas que o Brasil enfrenta, a aprovação da reforma universitária é um processo em curso. O país vive um momento peculiar, diferentemente do vivido na Europa e nos demais países da América Latina, propondo uma reforma universitária que se arrasta desde o início do governo Lula e que não foi profundamente debatida e aprovada.

Para Neves (2007),

a reforma tem aspectos positivos, como a garantia da autonomia com financiamento para as universidades públicas, mas também pontos polêmicos, pois trata em um único texto temas que ora são objetos de medida de reforma, ora são antes políticas educacionais e que não precisariam estar referidas no contexto da reforma, como as políticas afirmativas e de inclusão social. Outro problema que o texto apresenta é que ora ele trata de questões relativas ao sistema público federal e ora de mudanças que dizem respeito ao sistema [...], incluindo o setor privado (NEVES, 2007, p. 14-21).

A crise no papel do Estado, que deixa de ser provedor para ser um avaliador, tem sido observada tanto no Brasil, por diversos estudiosos, dentre eles Dias Sobrinho (2005), quanto em outros países, como por Afonso (2000). Segundo Dias Sobrinho, “os dilemas da Educação Superior estão postos pela manifestação da crise estrutural do Estado, que não oferece às instituições superiores condições necessárias para que promovam a equidade, a justiça social e a democratização” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 30). Esse cenário é composto por contradições, em que se situa um dos principais dilemas da educação superior

brasileira, que são as mudanças no papel do Estado ao longo dos anos e principalmente após a globalização (Cf. AFONSO, 2000).

Desse modo, circulam no cenário brasileiro dois conceitos em constantes disputas e tensões. O de educação como bem público e como direito social de todos os brasileiros, conforme preconiza a Constituição Federal Brasileira de 1988, garantindo a soberania nacional; e o que considera a educação como prestação de serviço, como negócio, mercadoria aberta à livre iniciativa e regulada pelo mercado, amparada também pela mesma constituição, cada qual com sua lógica. Analisando a dinâmica da universidade brasileira, Sguissardi pondera:

Como em muitos países centrais e periféricos, as políticas de educação superior caracterizam-se pela redução permanente do financiamento estatal da educação superior pública, pelo estancamento de sua expansão, pelo congelamento salarial do *staff* universitário, pela perda de direitos trabalhistas, pela flexibilização dos contratos de trabalho, diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento, e pelo implemento das *universidades de ensino* ou *neoprofissionais* em detrimento das *universidades de pesquisa* (SGUISSARDI, 2006, p. 123).

O conhecimento científico, no início do século XXI, transforma-se em um instrumento de apropriação material da classe dominante e esta, por sua vez, utiliza-o como meio de extorsão de mais-valia. Esse saber produzido por uma elite política, financeira e econômica é incoerente com a realidade nacional e separado dos meios de produção da vida material. Afirma Dias Sobrinho (2005) que essa elite, ao atuar nas instituições civis e políticas, produz um fenômeno inerente à força do capital que atua diretamente sobre o Estado, tornando-se este incapaz de prover as universidades públicas no Brasil. Dessa forma, para o autor, com o qual concordamos, a nova economia rompe com os modelos tradicionais do trabalho, e os benefícios da educação globalizados se voltam mais aos indivíduos do que à sociedade.

O autor considera ainda que a apropriação do conhecimento científico não é um privilégio do atual neoliberalismo. O conhecimento produzido tem apenas uma aparência de público, que está a serviço de todos. Na dinâmica acadêmica, os interesses econômicos financiam e dão destino à pesquisa científica. A forma como está sendo organizada e

estruturada a educação superior corrobora diversos dilemas que se entrecruzam, colocando a universidade em uma verdadeira encruzilhada. O próprio conceito de educação é utilizado com pouco critério, remetendo a uma ideia de instrução e treinamento como uma formação mais ampla, duradoura e profunda.

Assim sendo, ao iniciar esta reflexão sobre o conceito de educação superior, consideramos importante esclarecê-lo, pois se trata de uma escolha conceitual que demonstra o ponto de vista que pretendemos defender ao longo desta pesquisa. Com base em Lima (2010), podemos observar que as práticas educativas têm limites e que um posicionamento radical implica clarificar e diferenciar o que é Educação, a que Educação queremos nos referir quando usamos essa expressão, isto é, a que ideia de Educação nos referimos.

Consubstanciados nesse autor, diferenciamos Educação de Treinamento, o que o autor denomina “extensionismo”:

A educação não faz tudo, nem tudo pode ser reconhecido como educação. A educação, enquanto direito humano, comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenômenos de amestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos. É por essa razão que as pedagogias críticas e as abordagens pedagógicas humanistas-radicais criticam as lógicas de “extensão”, o vanguardismo e o slogan em práticas educativas democráticas (LIMA, 2010, p. 44).

Assim, Lima aponta que as aprendizagens parciais têm-se mostrado a “tábua de salvação” para todas as mazelas da Educação, em especial da falta de recursos do Estado para atender com dignidade e com equidade todos os cidadãos. Ressignifica o conceito de aprendizagem e o transforma em treinamentos parciais “ao longo da vida”, com a intenção de substituição de uma Educação de qualidade para todos por pequenos treinamentos que visam a melhorar a empregabilidade dos sujeitos, sobretudo, a curto prazo. Nesse contexto, Lima explicita:

A aprendizagem está atualmente no centro do processo de melhoria social e é referida em ‘novos termo’ frequentemente integrando o discurso educativo oficial, que promete ‘novas oportunidades’ para os jovens e para os activos desempregados (como atualmente no caso português), capazes de vencer, de acordo com os exactos termos que utiliza, as suas ‘debilidades’, os seus ‘défices’ e as suas ‘lacunas’ em termos de ‘qualificações para o crescimento económico (LIMA, 2010, p. 43).

À luz de Dias Sobrinho (2005), podemos perceber que a globalização é um importante fenômeno para as análises sobre a Educação, pois se busca, através dela, garantir competitividade econômica.

Podemos apreender, com base nesses autores, que o fenômeno da globalização pretende transformar a Educação em aprendizagens rápidas e parciais, em treinamentos, no desenvolvimento de competências e habilidades especificadas para atender à demanda exclusiva de um mercado cada vez mais exigente quanto à empregabilidade das pessoas.

Lima (2010) elucida que o conceito de empregabilidade tem frequentemente se revelado “uma mistificação político-pedagógica, um dos símbolos da ‘exaltação conservadora da responsabilidade individual’, transformando cada actor individual num ‘empresário’ dele mesmo” (LIMA, 2010, p. 49). A aprendizagem transformada em conteúdos acabados pode ser “enlatada e vendida” em escala mundial como produto, atingindo um nível ainda muito mais abrangente e preocupante, pois, nesse caso, sequer pode ser considerada uma prestação de serviço, passando a ser diretamente um pacote.

A globalização é um fenômeno que interfere na educação superior de maneira multidimensional, nas econômicas e técnicas são mais evidentes, mas atua também nas dimensões interdependentes da cultura, da política, da ética, da ecologia, do local e do universal. Sobre a globalização, Dias Sobrinho afirma:

A globalização da economia, no ensino superior público, domestica sua identidade e comprova isto pela constante perda de autonomia universitária, principalmente nas atividades que correspondem à investigação científica, onde os rumos da pesquisa têm sido decididos, em sua maioria, pelas fontes financiadoras (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 33).

A pesquisa acadêmica não pode ser desenvolvida apenas sob o gerenciamento do mercado. Tal postura pode significar o atrofiamento de áreas de pesquisas fundamentais. Nesse sentido, salienta o autor que os órgãos governamentais, ainda que trabalhando com dinheiro público, tendem a financiar projetos diretamente vinculados aos interesses do setor produtivo.

A análise da literatura sobre os problemas e dilemas atuais da educação superior, em diferentes países e contextos, corrobora a percepção de que o fenômeno da globalização imprimiu um novo ritmo ao processo de formação e aprendizado. Se, por um lado, facultou a democratização da tecnologia e da informação, por outro, produziu uma relação de subordinação da educação ao sistema econômico.

A globalização econômica é transnacional e tem como missão submeter Estados e nações ao capital. Essa perspectiva destrói qualquer visão de futuro, pois lida com a realidade como dada. Ela causa nas pessoas uma sensação de que todo esforço é vão e nada poderá ser feito para mudar a realidade, ou seja, uma sensação de impotência em face da realidade que está posta, pois o que está por vir é muito maior e mais forte do que os desafios já enfrentados. Esse entorpecimento da autodeterminação é uma verdadeira violência que povoa o imaginário das pessoas, causando-lhes o mais profundo conformismo e lhes tirando, inclusive, o direito de sonhar. Destaca-se a reflexão articulada por Lima, Azevedo e Catani:

É absolutamente necessário que a educação seja um processo de incorporação pelo aluno da cultura real da sociedade, cultura de que a universidade seria a reformadora; e não um acréscimo, não um ornamento, não um simples processo informativo. Só conseguiremos transmitir a cultura e o saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletirem a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro. Foi exatamente isso que Humboldt imaginou para a Alemanha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

No tópico seguinte, passamos a conjecturar algumas propostas e referenciais para o ensino superior em um contexto global.

4 Conjecturas e Perspectivas para o Ensino Superior

Na dinâmica da sociedade do conhecimento, a universidade ocupa um lugar de extrema relevância. O grande desafio encontra-se em construir estruturas de ensino que coloquem o conhecimento ao alcance de todos. Muito mais do que ter acesso à informação é

fundamental a democratização da cultura. Nesse ponto, o ensino superior tem um papel de protagonismo.

A educação deve contemplar e vicejar por uma formação ampla e complexa, a favorecer o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades inerentes ao humano. Inscreve-se e ganha relevo as dimensões da ética, da sensibilidade, da solidariedade, da política, dos direitos humanos, do conhecimento crítico e denso, da espiritualidade, da criatividade etc. Cabe à educação não apenas transmitir conhecimento, mas possibilitar a inserção plena do indivíduo, como legítimo partícipe e herdeiro, no imenso legado da civilização. Nesta perspectiva, a educação – quando assumida ciosamente por toda a sociedade, em dinâmica complexa e democrática – alcança a representação de humanizar o indivíduo e o mundo, evidenciando um intenso movimento de integração entre indivíduo, sociedade, natureza e transcendência (OLIVEIRA, 2012, p. 144).

Pensando perspectivas inclusive para ao ensino superior, Gadotti (2008) analisa que é preciso se pensar a globalização da cidadania, em uma perspectiva planetária. Uma globalização subordinada aos valores éticos e à espiritualidade humana. Faz-se necessário, para tanto, problematizar o futuro, examinar primeiramente as questões reais, como os desafios trazidos pelas questões ambientais atuais, articulando-os aos desafios de educação superior. O autor avalia que o atual modelo de sociedade é considerado insustentável, sendo o grande responsável pelas principais crises que vivemos, e todas elas estão intrinsecamente relacionadas. Este destaca cinco crises que explicam a irresponsabilidade socioambiental que se observa no mundo e a falência do atual modelo, sendo elas: 1) crise social mundial; 2) crise da água; 3) crise dos alimentos; 4) crise do efeito estufa; e 5) crise energética. Nesse ponto, Gadotti (2008) considera ainda:

Crise social mundial: a pobreza e exclusão, cruel e sem piedade com os membros da mesma espécie. Crise da água potável: muitas crianças morrem de doenças causadas pela falta de tratamento do esgoto e da água. A água potável é cada vez mais escassa. Crise dos alimentos que virá com a crise da água. Crise do efeito estufa (mudanças climáticas). Se essa crise for superada não haverá nada para compartilhar. Crise energética: até quando teremos combustíveis não renováveis: O petróleo é hoje o sangue do sistema (GADOTTI, 2008, p. 35).

Se ainda permanece como premissa da universidade a formação, Gadotti (2008) oferece um verdadeiro convite a repensar essa instituição, tendo como eixo principal a sustentabilidade. Encaminhando-se nessa direção, a Assembleia Geral das Nações Unidas solicitou à Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), em 2002, através da resolução 57/254, a elaboração de um plano da educação para a promoção da sustentabilidade.

Em 2006, foi estabelecida uma comissão para subsidiar insumos conceituais e estratégicos para a criação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Esse grupo foi incumbido de produzir material educativo à formação necessária para facilitar a reforma que incluía a sustentabilidade como princípio e diretriz para conduzir as nações a uma nova qualidade do ensino e aprendizagem. A década é, portanto, o período de uma estratégia que visa a implantar o conceito de

Sustentabilidade na reorientação da educação formal, na mudança do padrão de produção e de consumo e na adoção de estilos de vida sustentáveis. O modo de vida é imposto pelas máquinas de publicidade das grandes corporações, mas não necessariamente somos determinados por elas. A participação e a mobilização dos consumidores pode ser decisiva para o êxito da Década. Nesse sentido, é importante criar a contrapropaganda à insustentabilidade, propondo uma comunicação alternativa com todos os públicos, visando ao consumo sustentável (GADOTTI, 2008, p. 21).

Diversas regiões do mundo desenvolveram estratégias de implementação da década: a Europa, a Ásia - Pacífico e a América Latina e Caribe. Em Portugal, na Universidade do Minho, de acordo com Freitas (2007), defende-se que a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável seja orientada para se constituir numa oportunidade de:

1) aprofundar o debate teórico e prático acerca dos conceitos de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, sociedades sustentáveis; 2) promover um intenso e profícuo cruzamento de olhares, necessariamente diversos, para que se possa construir um futuro sustentável; 3) promover a emergência de abordagens epistemológicas e metodológicas complexas que valorizem a intertransdisciplinariedade e a intertransculturalidade; 4) criar condições para a emergência e fortalecimento de movimentos cívicos e populares não instrumentalizados pelo poder; 5) exigir do poder político e econômico a prestação clara, objetiva e pública de contas relativas aos compromissos assumidos; 6) criar amplas redes de partilha, divulgação e debate de experiências de sustentabilidade; 7)

promover pesquisas e produzir conhecimentos voltados para a educação comunitária e popular (FREITAS, 2007, pp. 135-136).

Freitas (2007) aponta que a construção de um universo participativo construirá por si só alternativas e processos horizontalmente e não autoritários, implementados de cima para baixo. Para mudar o paradigma educacional dominante, é preciso reconhecer a crise do conhecimento provocada pelo modelo positivista, que reduz o meio ambiente a um objeto de estudo.

Gadotti (2008) acredita que a década é uma oportunidade também para a educação formal em geral.

A sustentabilidade pode ser uma categoria fundamental na reforma dos sistemas educativos de hoje, ainda baseados numa visão redutora de mundo. A educação ambiental e a EDS, associadas aos direitos humanos, de gênero, direitos democráticos, à paz e a sustentabilidade, constituem eixos fundamentais dessas reformas (GADOTTI, 2008, p. 98).

Gadotti acredita que, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), será possível a construção de uma nova qualidade, denominada por ele mesmo como socioambiental. Esse autor traz um novo olhar, uma proposta que faz muito sentido para um país continental como o Brasil, que pode vir a se transformar numa potência ecológica. Esse novo paradigma não pretende reformar ou implementar mudanças no modelo educacional em vigor, mas propor um novo paradigma capaz de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre equidade, crescimento e meio ambiente.

Essa visão modifica a relação entre as nações desenvolvidas e não desenvolvidas, uma vez que propõe uma mudança radical baseada em três componentes fundamentais do desenvolvimento sustentável: 1) proteção ambiental; 2) crescimento econômico; e 3) equidade social.

É interessante observar que, nesse momento, os países ricos estão bem avançados nas discussões sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), enquanto isso, os países pobres estão focando suas discussões sobre a Educação para Todos (EPT). O debate sobre uma educação para a sustentabilidade revela uma compreensão mais elaborada sobre o papel do ensino superior. Mas é evidente que, para os países pobres, antes de qualquer debate

qualitativo, é preciso primeiro assegurar a formação universitária para todos. Desenvolvendo um pouco mais sua análise, Gadotti (2008) pondera que

algo de errado está ocorrendo com os nossos sistemas educacionais. A educação, tal qual foi se desenvolvendo, é mais parte do problema do desenvolvimento sustentável do que parte da solução. A educação reproduz os princípios e valores da economia insustentável. É preciso romper o paradigma, o esquema de procedimentos competitivos na educação. O modelo dominante de desenvolvimento é regido por uma racionalidade instrumental que foi copiada pelo sistema educativo (GADOTTI, 2008, p. 88).

Em um movimento de romper com a racionalidade instrumental, Gadotti enfatiza a necessidade de se fundar o currículo em uma racionalidade comunicativa e emancipadora, mudando as práticas vividas nos espaços acadêmicos. O autor apresenta um desafio para a Educação, que é o de incorporá-la ao Desenvolvimento Sustentável (EDS):

A educação ambiental quanto a EDS são dimensões da educação cívica, cidadã, que é uma educação de valores. No documento da Década está explícito que a economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada, pela exploração do trabalho, é essencialmente insustentável. Insustentável é a pobreza, a fome, a miséria. Insustentável é a guerra e o atual armamentismo, a principal causa do desastre ambiental atual (GADOTTI, 2008, p. 90).

Percebe-se, nas entrelinhas, que todo esse esforço dos diferentes países foi e está sendo necessário neste início do século XXI, visando construir respostas para problemas e questões oriundos de uma globalização econômica, financeira, acadêmica e cultural presente no contemporâneo de várias formas. Na América Latina, esse período de transição para o século XXI ficou marcado como um tempo de privatização da educação superior e de ascensão da política neoliberal. No caso do Brasil, 75% do sistema educacional superior ainda são privados, apesar das iniciativas do governo petista em ampliar as públicas.

CAPÍTULO II

A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA COMPLEXA

A proposta deste capítulo avançou em duas direções fundamentais. Primeiro, apresentamos um amplo quadro e reflexão sobre a universidade como organização complexa. Em seguida, analisamos os modelos de avaliação institucional, de maneira a indicar a avaliação formativa como modelo adequado para uma universidade pautada em princípios democráticos de governança e gestão.

2 A Literatura Organizacional e o Conceito de Organização

As concepções de organização e de administração descortinam-se como fundamentais para se pensar a universidade. Para iniciar as análises do presente tópico, destacamos uma definição clássica de organização, articulada por Max Weber:

Uma “empresa” é um sistema de atividade contínua perseguindo um fim de uma espécie definida. Uma “associação empresarial” é uma sociedade caracterizada por um quadro administrativo, cuja atividade se orienta exclusivamente e continuamente a alcançar os fins da organização (WEBER, 1987, p. 105).

Nesse sentido, toda organização se constitui em torno de determinados objetivos, com finalidades específicas, previamente definidas. Em linhas gerais, a organização é uma forma racional de administrar esforços para que esses determinados objetivos sejam, de fato, alcançados. Assim, as organizações buscam administrar racionalmente, com uma sistemática de atuação estrategicamente definida, determinados setores do comportamento das pessoas, direcionando tais comportamentos de acordo com os objetivos organizacionais previamente delineados. Lenhard elucida:

As organizações são sistemas de ação social dirigidos para objetivos definidos e permanentes (não temporários) e depois de alcançados poderão ser substituídos por outro mas enquanto não houver um objetivo cujo prazo de consecução seja considerado como coincidente com o prazo (ainda que indefinido) o elemento racional não se sobreporá ao informal e não se caberá falar de uma organização, se não num sentido muito rudimentar do termo (LENHARD, 1978, p. 53).

A administração tem como origem a organização racional de atividades para se atingir determinados fins. Ela regula e normatiza a cooperação das pessoas dentro de uma organização, equacionando os trabalhos para que os objetivos organizacionais sejam contemplados. Nesse sentido, Marilena Chauí analisa:

A atual forma do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si (CHAUÍ, 2003, p. 9).

As universidades, com suas estruturas administrativas e objetivos definidos, também se compõem como organizações. A questão fundamental consiste em compreender as especificidades próprias da organização universitária e também analisar qual o modelo de organização que a universidade deve se estruturar. Nesse ponto, Lenhard avalia que,

(...) em muitos aspectos, semelhantes a outras organizações, sua missão especial na sociedade dá-lhe certa singularidade. Inúmeras características, que diferenciam a escola de organizações em geral, estão sendo: 1 °. escola é uma organização profissionalmente orientada, isto é, os membros da escola estão preocupados com a realização de objetivos manifestos e são em geral profissionais, em oposição a operários qualificados, semiquilificados ou não qualificados; 2°. Os clientes da escola, os estudantes, de maneira típica, não têm escolha para determinar os serviços que eles recebem da escola. Exige-se uma participação mínima (LENHARD, 1978, p. 153).

Essa citação destaca a especificidade das instituições de ensino, que não podem ser simplesmente administradas pelos mesmos princípios administrativos aplicados às

empresas capitalistas. O caráter específico do processo pedagógico – a envolver as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão – precisa ser evidenciado e ter a administração comprometida com a transformação social e buscar, na natureza da própria universidade e de seus objetivos, os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade.

Reconhecer as especificidades da administração educacional significa, grosso modo, ter ciência de que cada ser humano aprende de maneira diferente, e o reconhecimento desse fato implica diretamente na maneira de se fazer gestão. Significa dizer, em termos de gestão e de produção da qualidade, que, enquanto uma organização, uma indústria, por exemplo, esforça-se para atingir a qualidade total – normalmente relacionada à alta produtividade e consequente lucratividade – de determinado projeto, na universidade, cada estudante, por si só, é um projeto único que demanda os mesmos cuidados e a complexidade de todo um projeto genuíno.

Avança a administração educacional quando esta se preocupa em garantir uma formação de qualidade, posta para todos da mesma forma, tendo o desenvolvimento humano como prioridade. Nesse ambiente, é fundamental que todos os sujeitos participem das tomadas de decisão, demarcando uma gestão aberta ao diálogo. Nessa dinâmica, o aluno aprende a decidir, efetivamente decidindo.

No Brasil, as instituições de educação superior, em especial as particulares, têm enfrentado constantes desafios provocados por mudanças no ambiente organizacional. É comum serem apresentadas e citadas como se todas as instituições de ensino fossem iguais, tratando a educação como se trata qualquer outra mercadoria. Tal postura tende a ignorar as práticas pedagógicas e de gestão que colocam o aluno como prioridade, resistindo a imposições normativas, buscando, de maneira crítica, construir, coletivamente, alternativas possíveis para apoiar as culturas locais, bem como suas comunidades. Esse é o caso de muitas instituições particulares, comprometidas com a democracia e o fortalecimento da cidadania.

Enfrentando acirrada competição com as grandes universidades e centros universitários, as instituições de educação superior, especialmente as faculdades particulares – local onde exercemos a nossa prática e, consequentemente, o nosso olhar –,

nos últimos dez anos, foram incentivadas a se ampliarem em todo país. Porém tais instituições não obtiveram, por parte do poder público, financiamentos à realização de pesquisas e para o desenvolvimento de ações de extensão, ficando essas dimensões (pesquisa e extensão) restritas às universidades e aos centros universitários. Assim, as instituições de educação superior (faculdades) acabaram restringindo suas atuações à esfera das atividades de ensino, tornando-se transmissoras de conhecimento com pouca ou baixa produtividade acadêmica, tendo suas ações restritas à eficiência organizacional, à retenção e à fidelização dos estudantes e, principalmente, ao atendimento das flutuantes demandas de um mercado cada vez mais instável e com menos empregos. Percebe-se uma tentativa de manter as faculdades como uma espécie de *colegial de nível superior*. Não o bastante, nos últimos anos, as faculdades particulares presenciais têm-se transformado em um *artigo de luxo* diante da elevadíssima quantidade de cursos a distância em sua maioria Cursos Superiores de Tecnologia que causam à população a sensação de se *cursar faculdade* em dois anos. Na análise de Meyer Junior *et al.* (2012), esse cenário

tem feito com que estas instituições se lancem à busca de um gerenciamento estratégico que lhes permita melhor definição de objetivos, estabelecimento de prioridades, uso mais adequado dos recursos e, em especial, a materialização das estratégias. Assim, um dos aspectos críticos da gestão universitária tem sido a prática de estratégias que permitam a esse tipo de organização alcançar o desempenho desejado e se manter competitiva no setor (MEYER JUNIOR *et al.*, 2012, p. 50).

Essa citação retoma a problemática da gestão das instituições de ensino. Sem significativos aportes financeiros por parte do poder público, mas com pesadas cobranças mediante os mecanismos oficiais de avaliação institucional, as instituições de ensino têm que se desdobrar, criando estratégias eficazes de gestão, para continuarem atrativas e competitivas. É uma luta desleal, tanto com as instituições públicas – que contam com recursos públicos – quanto com os grandes grupos privados, que, muitas vezes, têm capital internacional e pouco compromisso em oferecer um ensino de qualidade.

2.1 Funções Tradicionais do Administrador Escolar e os *Stakeholder*⁸

Um conceito genuíno de administração escolar caracteriza-se pelo dinamismo, por uma intensa interação entre as pessoas que exercem as funções dentro da organização. Tal compreensão pode imprimir um carácter novo à administração escolar que tem, no fator humano, a sua essência.

Com um novo paradigma do ensino superior, surge a presença do *stakeholder*, figura já presente nas instituições do setor particular de Portugal, no Brasil e em outros países da Europa. Segundo Amaral e Magalhães (2000), o termo inglês *stakeholder* deve ser utilizado na sua forma original, pois não se encontra precisão na sua tradução na língua portuguesa. Significa aqueles que “protegem os investimentos feitos, por exemplo, pela sociedade através de financiamento público ou pelos alunos e seus pais através do investimento que fazem pagando propinas⁹ e adiando os proventos de um emprego mais imediato” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 26). Segundo esses autores, já se encontra na gestão das universidades a presença dos *stakeholders* na forma de Conselhos de Curadores, por exemplo, na Suécia, na Dinamarca, na Noruega, na Holanda, na Espanha, na Itália e também em Portugal, no Brasil, nas instituições particulares, como é o caso da Universidade Estácio de Sá, entre outras.

No caso de Portugal, observam-se, por parte dos *stakeholders*, falhas de atuação e falta de interesse na sua participação na condução dos destinos das instituições, sobretudo, pelas tomadas de decisão que são discutíveis do ponto de vista acadêmico. Foram substituídos os reitores acadêmicos por reitores gestores. Além disso foram designados

⁸ Estendemos *stakeholder* como aquele que fiscaliza o orçamento das instituições, um especialista em gestão escolar com conhecimento apurado para o corte de gastos e domínio da área financeira. No Brasil, são administradores, denominados gestores educacionais, profissionais com conhecimento tanto da área financeira como acadêmica. Inclusive, fizemos a crítica da atuação desses profissionais nas universidades com base em Padilha (2002).

⁹ Propina: palavra usada em Portugal com sentido de pagamento de anuidades ou mensalidades referentes à Educação. Sentido e significado muito diferente do que se entende no Brasil.

stakeholders e foram criados os conselhos de curadores, o que representa sinais visíveis dessas alterações na administração das instituições.

2.2 Particularidades da Administração Educacional

O desenvolvimento que, doravante, demos demonstra a nossa desconformidade com o ponto de vista tradicional sobre a administração em educação. Com significativa experiência na direção, na gestão e, especialmente, no campo da pedagogia, no setor particular, sempre nos preocupou distinguir duas administrações divergentes: uma com viés capitalista e outra com intenções sociais mais amplas. A administração capitalista, grosso modo, assume como objetivo fundamental a obtenção do lucro. Todo empenho organizacional é voltado para a lucratividade, sem maiores preocupações de ordem social. No entanto, é preciso se pensar a organização universitária e sua dinâmica administrativa para além do mero lucro. É evidente que toda organização necessita de recursos para continuar atuando, porém a finalidade, o objetivo fundamental da organização universitária, não se encerra no lucro. A administração escolar e a de empresas são tarefas com algumas semelhantes, mas se diferenciam em muitos aspectos. Para Drucker,

uma empresa distingue-se de todas as demais organizações humanas pelo fato de levar ao mercado um produto ou serviço. Nem a Igreja, nem o Exército, nem a Escola o fazem. Qualquer organização que se realize pelo marketing, isto é, pela colocação de um produto no mercado ou serviço, será um negócio, uma empresa. Qualquer organização em que inexistir, ou seja, incidental o marketing, não será um negócio e nunca poderá ser administrado como se fosse (DRUCKER, 2002, p. 111).

A administração de organizações educativas, como a universidade, tem que levar em conta certas especificidades que as distinguem das empresas. Nesse sentido, segundo Chauí,

a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e

projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003, p. 5).

Assim sendo, a universidade divide-se internamente entre os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas, e aqueles que defendem outras visões e pretendem a consolidação de um modelo de universidade voltada, prioritariamente, para atender às demandas do mercado.

Com o avanço de concepções políticas e econômicas pautadas em perspectivas neoliberais, a educação, a cultura e a saúde – entre outros setores – passaram a ser serviços não exclusivos do Estado. Assim, grupos empresariais, atuando nesses setores, acabaram por impor a mesma lógica do mercado, alicerçada na competição e na lucratividade. Dessa feita, o que antes era compreendido como um direito básico passou a ser um mero serviço, para aqueles que podem comprar.

A visão organizacional que tem prevalecido produziu uma universidade regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos e definida como *universidade operacional* por Freitag (1996). Nesse contexto, a produtividade na universidade é regida pelos moldes organizacionais, ou seja, pela relação custo-benefício, pautada na ideia de produtividade que visa a quantificar o tempo e o custo do que foi produzido. Reduzida a uma organização, de maneira a não considerar suas especificidades, resta à universidade priorizar a sua própria competitividade e sobrevivência, já que está privatizada, obrigando-se a alinhar a formação e a direcionar as suas pesquisas às necessidades e exigências do mercado de trabalho, produzindo um conhecimento destinado à apropriação, portanto também privado.

Para Lima (2003), a universidade como organização complexa não é uma realidade com futuro determinado, ou seja, ela pode transformar-se sem que, com isso, seja condenada “à simples reprodução de determinismos, ou à mera adaptação funcional perante orientações e constrangimentos que ocorrem a uma escala global ou sistêmica” (LIMA, 2003, p. 8). É importante ressaltar que as universidades não são idênticas, cada uma tem sua identidade, dinâmica própria e responde à sociedade de maneira única, dependendo, é

evidente, do *olhar* que se tem para os fenômenos que ocorrem em seu interior. O mero ponto de vista burocrático mantém a universidade num espaço do fazer, do repetir, da manutenção. No entanto, é preciso, segundo Lima (2003), observar o que não é óbvio: a identidade específica de cada organização universitária e suas contribuições para a sociedade. Assim, as pesquisas sobre as universidades devem ser articuladas sob o prisma analítico das organizações complexas, observando, cuidadosamente, os fenômenos específicos e particulares que venham a se revelar no interior das instituições universitárias.

Nesse sentido, a universidade, para Lima (2003), poderá ser estudada não apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões. Ou seja, para o autor, a universidade não se compõe como um simples agrupamento de cursos, mas como uma instituição que contempla uma organização dinâmica e interativa. É preciso considerar, então, a auto-organização específica de cada universidade. Reconhecendo-a enquanto uma organização que possui uma autonomia relativa, pode contemplar-se o estudo do Estado e de outras dimensões macroestruturais, embora contrariando o monopólio da sua intenção e as explicações de tipo reprodutivo.

Um segundo aspecto que Lima (2003) considera central no estudo das organizações são os inúmeros paradigmas sociológicos de análise:

Por um lado as interpretações de tipo racional-burocrático e do sistema social, atraindo outros modelos de análises que realçam mais a clareza dos objetivos organizacionais, os processos de previsão e de planejamento, as estratégias de tipo racional, a ordem e a conexão/conjunção de elementos no interior das organizações. (LIMA, 2003, p. 9).

O modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais (que não constituem matéria relevante para discussão) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. As organizações são vistas como formas de realização de objetivos, de preferência, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Desse modo, a ação organizacional é entendida como o produto de uma determinada decisão claramente

identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional. Para Lima (2003),

embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia, prefiro designá-lo por modelo burocrático – um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas. Com efeito a racionalidade não é exclusiva do modelo racional, assume contornos diferentes e está presente em outros modelos e, por outro lado, a burocracia em sentido weberiano, constitui o modelo mais radical, aquele que afasta erros, afectos e sentimentos (considerados irracionais) – desvios em relação ao curso racional da acção (LIMA, 2003, p. 21).

Esse modelo, ao desprezar a dinâmica da universidade, ignora os fenômenos existentes no interior das universidades. No Brasil, um dos exemplos dessa despreocupação com os fenômenos e da priorização da burocracia está na criação e divulgação dos critérios de qualidade para a avaliação institucional e na fiscalização e nas punições pelo não cumprimento das regras, como acontece com a avaliação institucional, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, a princípio, tinha como propósito para auto-avaliação ser uma sinergia emancipatória, mas se transformou em mais um instrumento de cerceamento e comparação entre as instituições.

Nesse sistema, há controle sobre as instituições, e as que não conseguirem provar (documentar) que atingiram os seus objetivos pré-estabelecidos são punidas com uma nota baixa, e seus resultados são publicados em lista classificatória nos principais jornais do país. Em alguns casos, há diminuição do número de vagas autorizadas para a instituição, chegando até o extremo do fechamento, sendo seus resultados nacionalmente divulgados.

Para obter financiamento para melhorar a sua qualidade e implementar pontos que a própria avaliação identificou, as instituições que não têm índice geral de cursos igual ou superior a três não têm acesso a financiamentos bancários, mesmo que se disponham a pagar altos juros. O mesmo acontece com os estudantes que precisarem de financiamento estudantil para pagar seus estudos.

A forma com que o governo lidou com as universidades públicas não foi diferente, pois receberam a mesma punição, apesar de o Estado ser seu mantenedor, ou melhor, as instituições que mais precisavam de investimento não o obtiveram em função de sua

avaliação ter sido abaixo da média, muitas delas ignoradas nas suas relevâncias sociais, sozinhas na solução de suas questões de má qualidade. Porém, em nenhum momento, questionam-se o papel e a responsabilidade do Estado com os estudantes que dependem dessas instituições para se graduarem com dignidade humana.

O modelo burocrático ou organização burocrática, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomadas de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola, apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades na própria aplicação do modelo à escola (LIMA, 2003, p. 25).

A universidade, por esse prisma, passa a funcionar como uma máquina em linha de produção, o que importa é o resultado final na ponta do processo. As decisões são tomadas a partir dos resultados obtidos, procurando encontrar os erros e as falhas, sem considerar as especificidades do ser humano, tendo como objetivo final produzir mais ao menor custo. Maior eficiência culmina em melhor eficácia e, nesse contexto, a avaliação passa a ser um processo de melhoria contínua e se reduz a um instrumento de gestão. Por outro lado, destacam-se os modelos de análises políticas das organizações, os de ambiguidade e de anarquia organizada, atraindo paradigmas do tipo cultural e subjetivo, que destacam a subjetividade, a incerteza das tecnologias e a falta de clareza e de consensualidade dos objetivos, as dimensões culturais e simbólicas das organizações.

Os modelos teóricos devem trazer uma compreensão da escola (no caso, da universidade) como uma organização educativa, viabilizando a sua compreensão e interpretação com base em sua descrição como tal. Uma sociologia das organizações é muito mais aprofundada: não se restringe à morfologia organizacional das estruturas formais de poder, mas considera também a estrutura informal. Esta, por sua vez, não está descrita nos documentos oficiais da universidade, mas no que Lima (2003) denomina de “rede informal” das organizações. É nela que se centra o estudo, naquilo que realmente acontece nas organizações, não no que estava previsto para acontecer.

Esse foco evidencia certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade observada na rede informal. Para esse autor, esse modelo

tem sido considerado simplista por vários autores, mesmo sendo empenhado em organizar esquemas que reflitam a realidade informal do funcionamento da escola, favorecendo padrões normativos. No tipo de organização anárquica,

não se trata, portanto, de caracterizar todos os processos de decisão nas organizações, mas de romper com o carácter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade e com a ideia de que só é possível agir e procurar uma resposta depois de se ter formulado a pergunta com clareza, quando, pelo contrário, não se sabe muitas vezes qual é a questão em termos de problemas organizacionais, se não quando se conhece a resposta (LIMA, 2003, p. 32).

Nessas organizações, o modelo racional tem utilidade relativamente reduzida. Porém admitir esses princípios expostos representa uma falsa percepção de que a escola é desorganizada e fraca diante dos objetivos propostos, o que Lima (2003) considera uma perspectiva demasiado radical. O autor afirma que as organizações anárquicas possuem características ou tipos de ambiguidades, tais como:

1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo *part-time* (LIMA, 2003, p. 30).

O modelo de anarquia organizada desafia o bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor, mas por competir com ele na análise de certos fenômenos e de certas componentes das organizações. A proposta de análise feita por esse autor não se reduz a observar se a organização é ou não do tipo burocrático, mesmo porque está submetida a um controle desse tipo. Considera indispensáveis análises que se centram no funcionamento concreto da escola.

O autor propõe que as características organizacionais da escola, como legislação, normas, regimentos, entre outros, sejam

confrontadas com as práticas dos atores, com as estratégias levadas a cabo por grupos e subgrupos nas organizações, como um mundo não oficial da organização que, apesar de poder ser qualificado como ilegal (daquele ponto de vista), pode existir e existirá certamente em muitas áreas do seu funcionamento cotidiano,

real. Trata-se de procurar considerar planos distintos, de ponto de vista analítico – aquilo que passei a designar por plano das orientações para a acção organizacional (e mesmo este não será perspectivado como um todo integrado e coerente), e por plano da acção organizacional. Só era uma perspectiva de análise exclusivamente centrado no primeiro plano, e mesmo neste caso sendo ele reduzido a uma única orientação (a formal-legal) poderá permitir classificar, a priori, a escola como uma organização burocrática (LIMA, 2003, p. 41).

Simplificando, é o mesmo que dizer que as decisões decorrem das determinações do centro, o qual, na esfera educacional, é representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja organização é representada pelo Diretor – que acaba por desempenhar uma função muito mais administrativa e menos pedagógica –, que se incumbe de cumprir a legislação em vigor, ou seja, em enquadrar a universidade aos ditames do Estado, conforme já sinalizado. No nível do estudo das organizações, interessa considerarem-se modelos teóricos para o estudo da universidade como organização educativa, possibilitando a sua descrição como tal, mas, sobretudo, permitindo a sua compreensão e interpretação.

Pesquisas demonstram que a configuração das universidades e dos modelos organizacionais está ocorrendo no mundo todo, promovida por processos de avaliação constantes e cumulativos (Cf. AFONSO, 2010; FELIX, 2008). Essas mudanças estão ocorrendo nas estruturas das instituições universitárias, nos modelos, nos formatos, nas concepções de formação, nas modalidades de ensino, nas vinculações ideológicas dos atores e na relação da universidade com a sociedade, com a ciência e com a tecnologia.

Um cenário de competição foi-se instalando e chegamos a ponto de produzir um “ranqueamento”, uma classificação, entre as melhores universidades do mundo, algo bastante interessante se significasse que essas instituições teriam grande responsabilidade em socializar o conhecimento produzido com as demais instituições que aparecem no tal *ranking* depois do número 200, mas o que ocorre é justamente o contrário.

A publicidade que se faz em torno dos resultados desse “ranqueamento”, que distancia e estabelece uma competição entre as instituições universitárias, que as afasta totalmente dos valores historicamente construídos pela universidade no último milênio. Valores como solidariedade, participação, colaboração, cooperação, que devem ser propiciados pela universidade, vão deixando de ser prioridade em favor de outros como competição, individualismo, portanto vão perdendo espaço para a classificação, para a

seleção, entre outros próprios da lógica do mercado. Esses valores assimilados pela universidade a tornam a principal responsável em formar mão de obra para desenvolver os países, pois estes já competem entre si há muito tempo.

Afinal, que funções deve desempenhar a educação superior nesse contexto de incertezas e transformações, em ritmos cada vez mais acelerados?

Antes do estudo da avaliação institucional¹⁰ ou universitária, objeto desta pesquisa, faz-se necessário conhecer a estrutura organizacional das universidades, recuperar, brevemente, o que ele deve ser e o que, de fato, é para a sociedade. Faz-se necessário o conceito de universidade, seus redesenhos, o papel social que vem desempenhando historicamente e, em especial, na realidade brasileira, para compreender o papel da avaliação nesta instituição.

A universidade, na sociedade do conhecimento, tem sido chamada a responsabilizar-se pelo desenvolvimento do país, o que pode significar a pujança de uma nação ou a sua distância dos países desenvolvidos. Para Gusdorf (1979),

a universidade passa por uma crise caracterizada por uma dimensão tríplice sendo: uma crise conceitual, ou seja, crise no conceito de ‘universidade’ que é utilizado de forma genérica sem correspondência à uma ideia; crise textual refere-se a relação da universidade com uma sociedade em mudanças e transformações constantes; e a crise textual refere-se aos desafios enfrentados pela universidade para formar profissionais e pesquisadores éticos (GUSDORF, 1979, p. 30).

Já nos é possível, a esta altura, afirmar que o sistema universitário brasileiro é grande, complexo e diverso, no qual se observa que os movimentos não são de valorização da diversidade, pelo contrário. No Brasil, verificamos, como substrato das crises enfrentadas pelas universidades em seu embate com o Estado, uma tendência pela manutenção de um modelo burocrático. É necessário criar um projeto de nação para a educação superior, que enfrente, verdadeiramente, as mazelas da educação neste país e por meio do qual todos sejam envolvidos e para o qual todos são chamados a colaborar, uma atitude utópica, mas era o que se esperava do partido dos trabalhadores.

¹⁰ Avaliação institucional e avaliação universitária são expressões usadas como sinônimos.

Quaisquer que sejam as circunstâncias de lugar e tempo, qualquer que seja a estrutura das instituições, a universidade não existe onde a comunicação torna-se impossível entre os saberes e entre os homens em toda parte em que a dissociação suplanta a vontade de unidade.

“A Universidade é por excelência o lugar da verdade, ou melhor, o lugar de uma comum busca pela verdade” (GUSDORF, 1979, p. 22). Nesse sentido, a verdade é compreendida não como dogma, imposto do alto e com autoridade, não como *combate* em que se deseja a morte do outro, mas como livre debate, como procura de um *consensus*. Para além de consensos, os dissensos, as denúncias e, principalmente, anúncios devem compor a universidade. É preciso que a sociedade preserve esse espaço social de convívio construído historicamente, complementando o raciocínio do autor.

Consideramos, também, contraditório o papel de uma universidade que, ao invés de promover o debate, busque consenso. É necessário que ela se abra à comunidade, que a contamine com a sua cientificidade, com sua teoria, mas que também se transforme a partir de sua relação com a comunidade. Cada universidade, cada instituição de ensino superior poderá trazer grande contribuição para a qualidade da educação, a nosso ver, se perceber a importância de sua ação em cada localidade deste país.

Segundo Tragtenberg (1982), a “Universidade isolada da sociedade e de seus interesses torna-se uma reprodutora dos interesses do Estado convertida à manutenção da produção intelectual isolada da totalidade social, presa aos limites da comunidade acadêmica” (TRAGTENBERG, 1982, p. 62).

Para esse autor, a partir do momento em que a universidade diferencia o saber, ela reproduz a distribuição, diferenciada por poder econômico e político. Dessa feita, vai perpetuando, através de uma cultura por ele denominada de “cultura da desconversa”, o ensino irrelevante, que leva à exclusão de grandes massas de estudantes.

A universidade passa a reduzir a sua capacidade de transformação para a de dominação, naturalizando a desigualdade social.

A universidade controlada em sua função pedagógica pela burocracia, tendo sua função de pesquisa redefinida fora do seu meio, através de agências de financiamento nacionais e internacionais, é ‘domesticada’. Reduz-se a criação de mão-de-obra

‘superior requerida pelo sistema, sem mais nada, sem fantasia. Na medida em que o Estado irá definir o que seja hierarquia, eficiência e especialização universitárias diretamente ou indiretamente pelas agências financiadoras converte a ciência num pressuposto do capital, onde a eficácia da ideologia do poder burocrático se constituía no principal meio de reprodução (TRAGTENBERG, 1982, p. 63).

Esse autor entende que a universidade passa a funcionar como uma fábrica do Estado, pois, desde a industrialização, opera com rupturas, ou seja, separa-se quem detém o conhecimento (professores) dos que nada sabem (alunos), mediados pela burocracia acadêmica. Para o autor, a manutenção da ruptura que se opera no interior das universidades é de fundamental importância para que se estabeleça a sua função hegemônica.

A universidade brasileira, segundo Tragtenberg (1982), está burocraticamente estruturada em três níveis de ensino: organização do pessoal; programas de trabalho; inspeções e exames.

O programa de trabalho garante que o burocrata da educação esteja separado dos meios de administração, como os cientistas dos meios de pesquisa. Os professores são contratados pelo sistema burocrático por concurso e por títulos e provas, de modo que sua promoção e ascensão na carreira dependem da verificação dos resultados obtidos a longo prazo por eles sobre os alunos. São desprezados critérios de eficácia ou valor, e o de conformidade (aprovação nos exames, provas) é valorizado.

Dessa forma, segundo esse autor, “o exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe impõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seus êxitos no sistema de exames” (TRAGTENBERG, 1982, p. 37).

Aos docentes são atribuídos, dessa forma, três objetivos: 1) conformidade ao programa; 2) obtenção da obediência; e 3) êxito nos exames. A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber, que não visa à formação de algo, mas sim a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal concebidas.

Essa interiorização da burocracia faz parte da cultura americana que se instituiu tanto na Europa como na América Latina. Essa cultura americana burocrática tem encontrado, na

avaliação, seu principal instrumento de controle, ampliando suas funções e finalidades como como ser percebido no capítulo que trata da gênese e desenvolvimento da avaliação.

Para Tragtenberg (1982), na concepção de escola como organização complexa, articulam-se as várias instâncias burocráticas, cada qual com seus papéis burocráticos a cumprir. Nesse dinâmica, têm-se os professores, que procuram sua legítima esfera de autoridade sem intromissões estranhas. Esperam apoio do diretor, seja na sua relação com os alunos, seja com os pais. Tem-se também o diretor, que é o mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto. Sofre pressão dos professores, no sentido de se alinhar com eles; dos alunos, para satisfazer reclamações racionais ou não; dos pais, para manter a escola no nível desejável pela comunidade. Deve ter qualidade de um político, ter algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais. Tem controle do pessoal de cima e, subordinado a este, poderá ser utilizado para controlar os professores.

Entende-se por burocracia administrativa a disciplina, a obediência, certa adesão a regras/atividades/meio, tendo em vista fins determinados. A disciplina é definida de acordo com a adaptação a finalidades. A estrutura de carreira leva o funcionalismo a adaptar seus pensamentos, sentidos e ações nessa perspectiva, o que induz à timidez, ao conservadorismo rotineiro e ao tecnicismo.

Tragtenberg (1982) chama a atenção para o fato de que a burocratização desenvolve a

(...) despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários e secretaria escolar e o estudante. Ela desenvolve a tendência do burocrata a concentra-se nessa norma de impessoalidade e a formar categorias abstratas, criando conflitos nas suas relações com o público, pois os casos peculiares individuais são ignorados, e o interessado, convicto das peculiaridades do seu problema, opõe-se a um tratamento impessoal e categórico (TRAGTENBERG, 1982, p. 40).

A dramaturgia, o culto da aparência, dos gestos, tem um valor legitimado na estrutura burocrática da mesma forma que o administrativo tem precedência ao burocrático.

Na escola a inculcação ideológica se dá através das várias formas de ‘saber’ ‘verdade’, ‘cultura’, ‘gosto’. O culto da arte, ciência pura, profundidade filosófica, sutilezas psicológicas, são formas de inculcação vinculadas a orientar a ação do

educando conforme as normas do direito, político hegemônicas, sendo apresentadas enquanto deveres (TRAGTENBERG, 1982, p. 41).

Ou seja, a inculcação não se dá apenas pelo discurso, mas também por meio de práticas universitárias cuja nota equivale ao salário-recompensa pelo trabalho realizado. Da mesma maneira que no mercado de trabalho, também no interior da universidade, a competição é cultuada relativamente aos sistemas de promoção seletivos. O aluno é obrigado a estar na universidade, mas é livre para decidir se quer trabalhar ou não, ter êxito ou não, assim como o indivíduo é livre ante o mercado de trabalho.

As práticas do ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, constituem o universo pedagógico. O conhecimento escolar é usado no quadro de problemas surgidos na prática escolar com objetivos definidos: dar notas, classificar e sancionar os indivíduos. Isso porque há uma separação entre as práticas escolares e as práticas produtivas em geral. A separação escolar é a chave na determinação do papel no conjunto de relação da sociedade atual. Isso é devido à divisão entre o trabalho material e o intelectual. Entre teoria e prática. Toda escolarização é por sua natureza conservadora, pois ela é quem legitima a separação entre a consciência e a prática (TRAGTENBERG, 1982, p. 41).

Sendo a escola regida pela dicotomia teoria e prática e pelo princípio da contradição, não são categorias como psicologia do escolar, normal, anormal que podem explicar alguns dos fenômenos que ocorrem nas estruturas escolares, mas sim categorias como inculcação, submissão e recalçamento.

É central no pensamento desse autor que o aparelho escolar tenha seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando contribui para formar a força de trabalho, para inculcar a ideologia hegemônica pelos mecanismos das práticas escolares, para a reprodução material da divisão em classes e para manter as condições ideológicas das relações de dominação.

Segundo Tragtenberg (1982), as universidades, como organizações complexas, controlam e domesticam as forças sociais, tudo deve submeter-se a elas. Sendo burocráticas, convertem tudo à contabilidade, o plano, a programas e controles, procurando dimensionar e

opõem à sua expansão. Essa apropriação pela organização de todas as formas pelas organizações é realizada também pela destruição e desintegração.

Para esse autor, no interior do sistema social, as instituições educacionais (universidades) processam um trabalho contínuo e sutil para a conservação da estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Duas são as principais características conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais baixas e a socialização em meio à subordinação, ou melhor, transmitem-se ao jovem-cidadão valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado.

Diferentemente do que defendem os sociólogos liberais, que a escola constitui um importante canal de ascensão social, Tragtenberg (1982) defende o contrário, fazendo uma analogia com a questão estudada da educação superior.¹¹ Entendemos que é o mesmo que facilitar o acesso à diplomação e a títulos à grande parte da sociedade, mas, necessariamente, a ascensão social dependeria da apropriação de capital cultural, o que seria o mesmo que dizer que a ascensão social prescinde que todos aprendam. Mas como seria possível com uma estrutura burocrática excludente?

Sobre a realidade brasileira, Tragtenberg (1982) afirma:

Administrar no Brasil é vigiar e punir. Administrar acima de tudo é poder. Como qualquer poder, o poder burocrático tende à expansão. A universidade é uma instituição dominante, além disso, ligado à dominação. Até hoje a universidade brasileira formou assessores de tiranos, é o antipovo. Criada para produzir conhecimento, ela se preocupa mais em controlá-lo (TRAGTENBERG, 1982, p. 55).

A universidade, acima de tudo, faz exames, é o coroamento burocrático do saber. A pedagogia burocrática define-se pela valorização das aulas nos magistérios, avaliação regida através do sistema de notas e troca de informações entre professores sobre o aluno. Isso mostra uma pedagogia repressiva.

¹¹ Em sua obra, Tragtenberg refere-se à escola e à educação no Brasil, sem se referir diretamente ao ensino superior. Nós convenciamos usar a expressão educação superior e universidade tendo em vista que essa pesquisa está nelas focada. Diferentemente do que prevê a Lei de Diretrizes e bases, usamos a expressão educação superior para nos referir ao Ensino Superior ou universitário, pelo fato de a considerarmos muito mais ampla e abrangente e que a palavra ensino não remete às dimensões ensino, (educação) pesquisa e extensão.

Tragtenberg (1982) inicia suas reflexões baseado na aplicação das teorias de Max Weber sobre a educação e de outros pensadores como Hegel e Marx, que se ocupam da burocracia como dominação exercida sobre um quadro administrativo, e ressalta os seguintes aspectos: “A universidade é uma instituição não só dominante na estrutura atual como instituição de dominação. A universidade legitima sua existência pela produção de conhecimentos e pela transmissão dos mesmos” (TRAGTENBERG, 1982, p. 56).

Contrariamente a isso, a universidade enfatiza a burocratização, opta pelo controle sobre o conhecimento e substitui a produção pelo professor, que se torna um agente burocrático especializado na sua transmissão. Dessa forma, a universidade exerce seu poder sobre os estudantes universitários (dominados) através do sistema de exames que lhes aplica.

Segundo Tragtenberg (1982), uma pedagogia burocrática no sentido weberiano converte-se em uma pedagogia repressiva, tendo em vista que o aluno, através desta, está fadado a avaliações rígidas pelo sistema de notas, pela valorização da aula magistral e pela troca de informações entre professores a respeito de alunos.

No que concerne à dominação dos professores e funcionários, a carreira docente (plano de carreira), ao invés de servir como estímulo ao ensino e melhoria da qualificação profissional, é, na verdade, um instrumento de disciplinar a mão de obra docente, por isso torna essa instituição também disciplinadora. Finalmente, esse autor elucida a conversão de uma pedagogia burocrática

quando a burocracia universitária existente para agilizar processos administrativos e criar condições para a criação e transmissão do saber, a pretensão de zelar pelos mesmos, converte-se no maior obstáculo à sua produção e reprodução, submetendo o saber a esquemas burocráticos rígidos. O sem número de relatórios que o pesquisador precisa preencher ante a burocracia controladora para justificar recursos utilizados, a figura de culpável ante a burocracia, ele precisa provar sua culpa, que lhe é imputada pela burocracia, em outros termos, ele necessita sair do estado de suspeição que se colocara ao aceitar determinados recursos para a pesquisa (TRAGTENBERG, 1982, p. 57).

Os fins da educação para o corpo docente (mão de obra intelectual), na lógica deste sistema altamente burocratizado, garante a exaustão do professor diante dela e do significado que esta tem em sua carreira. Também para a manutenção de seu cargo, acaba por fazer com que os objetivos pedagógicos fiquem em segundo plano, ou seja, estes deixam de ser os fins

da formação e tornam-se os meios, além de garantir a obediência dos professores a disciplina, a pontualidade, a docilidade destes, distantes dos sindicatos, transformando o que o autor denomina de autossustentação dos cargos como um fim em si mesmo.

Para Tragtenberg (1982), a universidade, como organização complexa, é uma instituição “esclerosada”, que explora trabalho humano e onde se dá a contradição entre os poucos que planejam e os muitos que executam na existência de

1 - uma estrutura administrativa hierárquica; 2 - um sistema de cargos definindo níveis de poder; 3 - decisões centralizadas que impedem a participação da base, levando à apatia de muitos e a instituição a se tornar ‘propriedade’ da burocracia (TRAGTENBERG, 1982, p. 58).

Essa mesma realidade que cria a burocracia cria a oposição a ela, baseando-se no conceito de autogestão pedagógica, que parte da ideia de que a aprendizagem significativa se dá por meio de um interesse real e tem como centro o aluno, não o programa, o professor ou a instituição. Orienta-se a partir do atendimento das motivações do aluno, daí sua disponibilidade à aprendizagem significativa, e com o professor, que passa a gerir o programa.

2.3 Avaliação Institucional nas Organizações Complexas

A universidade como pensada em sua origem possuía valores humanos claros e um papel social muito mais ligado à sociedade que ao mercado. Com a industrialização e a separação do trabalho intelectual e manual, a universidade passa a reproduzir esse dualismo em todas as suas esferas e estruturas, o que a torna uma organização complexa. Atuar com duas lógicas, uma competitiva e outra cooperativa, tem sido um dos principais dilemas da educação superior.

É possível perceber, em Dias Sobrinho (2003), que tais lógicas não são puras, mas um pouco contraditórias, enfim, são diferentes, cada qual com sua visão de mundo.

Se Tragtenberg (1982) é radical em afirmar que nenhuma reforma é realmente profunda enquanto não romper com a avaliação, acreditamos que, com uma avaliação teoricamente definida como formativa, segundo Afonso (2010), é possível transformar a realidade no sentido de uma auto-organização das instituições, sobretudo, a partir do desenvolvimento dos alunos. Uma construção de longo prazo é projeto, mas, com passividade histórica, é possível pelo menos teoricamente vislumbrar.

Com Gusdorf (1979), reforçamos essa possibilidade, tendo em vista que a avaliação institucional pode sim favorecer a formação de uma consciência avaliativa, pelo menos enquanto uma reforma mais radical não for possível de se realizar.

No Brasil, a avaliação institucional pode ser uma importante oportunidade de se construir um novo espaço de transformação e, especialmente, de formação para a autonomia. Ela é garantida pela lei que estabelece o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que representa um grande avanço nesse sentido, pois institui que a avaliação seja construída considerando-se a teoria formativa.

Esse ganho legislativo conquistado pela comunidade acadêmica precisa ser compreendido e posto em prática no momento da elaboração dos projetos. Nessa vertente teórica, além de se instrumentalizarem as práticas avaliativas com valores que contribuem para a comunidade acadêmica, preconiza-se participar mais e se apropriar dos reais problemas da universidade, exercitar a participação e, conseqüentemente, a tomada de decisões, o *empowerment*, a negociação, categorias importantes para a busca de uma auto-organização.

Dessa forma, uma avaliação institucional formativa pode contribuir significativamente, provocando modificações do centro para a periferia. Mas seriam estas capazes de levar à autonomia e à liberdade? É possível construir um projeto de avaliação institucional contra-hegemônica no contexto de um Estado que, mesmo em tempos de governo de esquerda, pratica “ranqueamento”?

2.4 *Accountability* para quê e para quem?

Pesquisas várias revelam que os processos de *accountability*, entendidos como “a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização” (AFONSO, 2010), têm-se limitado a atender aos interesses neoconservadores e neoliberais. Portanto essas intenções têm determinado o jeito e a forma de governar, de fazer gestão, de prestar contas e de avaliar. Assim, têm servido a esses interesses desenvolvidos, pensados, planejados e decididos por outros que não os educadores, muito menos a comunidade acadêmica. Restringem as pessoas ao cumprimento dos objetivos propostos nos formatos previamente definidos com o pretexto de que seus resultados possam ser comparados com outros estados e demais países do globo.

Para Afonso (2012), “nas últimas duas ou três décadas, a problemática da *accountability* tem sido enclausurada nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal. Torna-se, por isso, necessário lembrar que há outras alternativas” (AFONSO, 2012, p. 474). Esse movimento tem justificado a *accountability*, pensando que esta pode melhorar a qualidade, mas ela não tem uma definição única e, como tal, tanto pode estar ligada a visões políticas e educacionais progressistas, como a outras visões de sentido oposto. A qualidade no sentido neoliberal e neoconservador é

(...) assumida como axiologicamente neutra, despolitizada em termos de princípios e fins educacionais e humanos, e nunca definida na sua complexidade institucional ou organizacional, traduz-se, no senso comum, de forma redutoramente naturalizada, ao mesmo tempo em que a educação (enquanto bem público) continua a ser ressignificada e redimensionada, no embate com orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal (AFONSO, 2012, p. 472).

As avaliações obsessivas com uma certa ideia redutora de qualidade são frequentemente as de alto impacto, que interferem diretamente na vida dos sujeitos, pois visam à responsabilização de toda a área educacional das pessoas e das instituições, procurando culpá-las das questões e crises econômicas que o país em competição com os outros enfrenta permanentemente.

Uma vez mais, tudo se resume aos exames e aos seus resultados. Não admira, por isso, que uma das últimas grandes mudanças no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES seja a criação do Exame Nacional da Educação Superior - ENADE e a sua crescente importância e centralidade. De facto, como refere Leo Lacerda, “em dez anos de operacionalização do Sinaes, o Enade tomou a frente às demais modalidades, tanto por sua dimensão quanto sua característica técnico-instrumental”, descaracterizando o sistema de avaliação (LACERDA, 2015, p. 40). A este propósito, este mesmo autor acrescenta ainda:

A centralidade do Enade frente às demais modalidades do SINAES tem seus fundamentos no alinhamento do processo educativo com o processo fabril. A eleição de um exame de desempenho como principal indicador decorre da ideia de que, como qualquer processo material, a educação gera produtos que, ao serem avaliados, permitem inferir acerca da qualidade do processo (LACERDA, 2015, p. 155).

Em uma perspectiva mais ampla, se considerarmos que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES pode ser um sistema de *accountability*, então é necessário que se vá mais além da mera mensuração, e se repensem como “valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, à transparência e à justiça, entre outros” (AFONSO, 2012, p. 477). Quando isso não acontece, como se pode verificar, infelizmente pelos sistemas de *accountability* neoconservadores e neoliberais,

(...) a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou gestonária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores “ (AFONSO, 2012, p. 480).

Podemos elucidar tal propositura com um exemplo bastante vivido pelos professores quando se publicam os resultados de exames nacionais de cursos no Brasil,

como é o caso do Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) na educação básica.

Por vezes, há a tentação de querer justificar determinados resultados, culpabilizando os professores pelo resultado ou desempenho que o aluno demonstra nesse tipo de prova. Trata-se de uma questão que vai muito além das limitações do que é ser professor. Porém não se quer dizer que o professor deva ignorar essa realidade, mas essencialmente aprender com essa vivência e comprometer-se em renovar a sua prática perante o seu próprio grupo, e este, por sua vez, responsabiliza-se por oferecer mais apoio e condições de trabalho para o docente. No Brasil, percebemos que as instituições superiores que obtiveram maus resultados tiveram punição com o corte de verbas no primeiro ciclo avaliativo pelo Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES).

Já as universidades particulares não puderam sequer ter acesso ao financiamento bancário proposto para o setor, com o qual poderiam, inclusive, captar recursos para investir em seus pontos fracos, prática que, entre tantas mudanças, vem-se repetindo e tornando-se regra. Ou seja, as instituições que obtêm menos que três nos resultados avaliativos não têm participado de nenhum benefício, mesmo que este implique a manutenção da vida acadêmica dos estudantes, como é o caso do novo financiamento estudantil (FIES) que, além de o cidadão pagar seus estudos com juros ao setor particular, ainda precisa escolher uma instituição com Índice Geral de Cursos superior a três.

Os gestores de grandes e renomadas instituições públicas e particulares, quando interrogados sobre os resultados das suas instituições, põem-se a justificar, como foi o caso recente do diretor da Universidade de São Paulo (USP) quando lhe perguntaram por que essa universidade esteve entre as 500 melhores do mundo em posição não tão boa. Da mesma forma, reitores do Mackenzie e da Pontifícia Universidade Católica - PUC foram chamados a responder à sociedade pela baixa avaliação de alguns de seus cursos. Em ambos os casos, os gestores justificaram, porém, em nenhum momento, questionaram as obrigações do Estado e as péssimas condições de trabalho que enfrentam os educadores e trabalhadores de maneira geral, se comparadas a países mais desenvolvidos, com melhores condições sociais, culturais e, principalmente, econômicas.

Observamos que a culpa, além de “inculcar”, de baixar autoestima, de “provar” a incompetência, também cala! É imperiosa a criação de *accountability* alternativa, sistemas dialógicos, que valorizem o coletivo e que se transformem na dialogicidade alternativa e na resistência!

Resistência, no sentido de Freire (2000), de que se fale *ao* Estado e *com* o Estado, e também com e aos educadores e com todas as instituições, principalmente, à sociedade, de maneira responsável, poética, cidadã, justa e honesta com partilha, mas também com solidariedade, colaboração, cooperação, criatividade, compaixão e ternura.

É urgente um sistema de *accountability* que recupere o aspecto humano dentro de cada homem e que coloque as instituições a colaborarem e não competirem entre si até que se destruam e se desconfigurem totalmente as características que as fizeram milenares.

2.5 A Universidade é ou não uma Burocracia?

A universidade é uma organização complexa que tem um modo único de ser, ela é burocrática no sentido de Weber (1999), mas esse modelo analítico não a explica na sua totalidade. Em seu interior, a universidade é uma organização social dividida entre o burocrático e o político, variando entre investigação, ensino e formação de profissionais comprometidos com a mudança social.

A universidade pode ser analisada sob o ponto de vista do modelo burocrático, suas características estão presentes na universidade, vista como burocrática por possuir processos de planejamento, estruturas formais, consistências dos objetivos e tecnologias, normas, leis, portarias, organogramas, semelhantes às empresas privadas e a órgãos públicos, sejam tradicionais ou modernas, como em qualquer organização burocrática, mas nela também existem “forças”, resistência, conflitos e indignação, espaço para denúncias e anúncios.

Há muitos elementos burocráticos na organização universitária, tais como: hierarquia formal de cargos de responsabilidades e de autoridade, definindo um sistema de relações formais no qual os superiores exercem autoridade sobre os outros; a existência de uma política interna e de regulamentos formais no seu interior, estabelecidos pela

hierarquia superior, os quais regulam o trabalho da instituição, gerando um clima de aceitação e de conformidade; a burocracia exercida pelos administradores e gestores, caracterizada pelas cadeias formais de comando de cima para baixo, e a profissional, integrada pelos conselhos de peritos, a quem compete aconselhar e dar pareceres especializados para a tomada de decisões (essa coexistência determina, apesar do pendor burocrático da estruturação e funcionamento dos órgãos, uma dualidade e ambiguidade de poder, no que se refere à configuração estrutural da universidade).

Quanto às estruturas organizacionais, Hall (1984) define três funções básicas realizadas, em uma perspectiva funcionalista, que são: produzir resultados e atingir metas; minimizar o impacto e influência das variações; *locus* de exercício do poder, de tomada de decisões e da realização das atividades.

Segundo Mintzberg (2006 *apud* PALACIOS, 2011), são organizações eficazes aquelas que apresentam: estrutura simples, burocracia mecanizada, profissional divisionalizada e *adhocracia*. Com base nesses aspectos é que as universidades são identificadas e classificadas, porém com restrições, pois estas são complexas e admitem mais do que essas ou qualquer outra configuração.

Dessa forma, podemos afirmar que a universidade pode ser explicada e compreendida à luz da burocracia, mas, na verdade, ela é um tipo único de organização com uma concepção organizacional própria, específica, diferenciada das demais consideradas empresariais ou burocráticas. A universidade possui estruturas complexas, em que as pressões exercidas sobre tomadas de decisão estão diluídas em todos os níveis da organização através de vários conselhos e colegiados.

As universidades, de maneira geral, assemelham-se muito mais a um sistema político democrático do que a uma organização burocrática.

Creemos que estes modelos possibilitam uma descrição analítica da acção organizacional no que se refere a processos de interacção, tomada de decisões, comportamento dos actores, considerando quer os contextos estáveis, quer os conflituais, incertos e ambíguos que são, na maioria dos casos, os que caracterizam a situação organizacional da universidade, revelando assim a sua face mais oculta, ou seja, as configurações miméticas da estrutura e dos processos determinadas pelos factores socioculturais e políticos do contexto macro em que se encontra inserida. (SILVA, 2004, p. 55).

Para Hall (1984 *apud* PALACIOS, 2011), a definição das funções básicas da estrutura de uma organização pode caracterizar diversos modelos de burocracia, dentre eles, destacam-se a burocracia profissional e *adhocracia*, pois, segundo o autor, são o que mais se relacionam à universidade.

Em termos de gestão, torna-se difícil associar tais funções à realidade das universidades, pois estas possuem uma finalidade muito mais política do que funcional no que diz respeito ao seu desempenho. É comum observar o desenvolvimento das atividades visando a atender interesses políticos que, por vezes, não se relacionam diretamente aos objetivos da organização. O exercício do poder, a participação e as tomadas de decisão referem-se muito mais a uma estrutura não formal do que a formalmente reconhecida, haja vista que, na burocracia profissional, os profissionais têm controle sobre o seu próprio trabalho e sobre os “clientes” que servem propiciando agir de maneira independente do grupo (Cf. LIMA, 2008).

“Não apenas os profissionais controlam o seu próprio trabalho, mas também procuram o controle coletivo das decisões administrativas que os afetam” (MINTZBERG, 2006, p. 220 *apud* PALACIOS, 2011).

Os gestores ou administradores, de maneira geral, no modelo burocrático profissional, possuem menos poder se comparados a outros da burocracia empresarial. Consequentemente, as estratégias também fluem de maneira muito diferente do que ocorre nas burocracias empresariais, pois a profissional não tem um padrão único e integrado de decisões comuns a toda organização; as estratégias são muito mais amplas e sociais, são aquelas cujos membros, efetivamente, estão convencidos de sua implementação.

“O poder que um determinado grupo possa desenvolver está relacionado com a transformação dessas experiências em padrões institucionalizados ou regras de conduta, portanto, como prática aceita na organização.” (PALACIOS, 2011, [s.p.]).

Tais características aproximam a universidade do modelo *adhocrático*, pois este é mais apropriado a um ambiente de mudança e inovação. (Cf. HARDY; FACHIN, 2000 *apud* PALACIOS, 2011).

Segundo Palácios (2011),

a grande diferença entre burocracia profissional e a adhocracia é que esta os profissionais lidam constantemente com problemas novos, que vão além das fronteiras conhecidas das disciplinas e das especialidades. Numa adhocracia, os profissionais são reunidos em equipes multidisciplinares para que os recursos de diferentes especialidades possam ser agrupados com o objetivo de resolver os problemas existentes. (PALACIOS, 2011).

Podemos afirmar com Barbosa (1999), Trigueiro (1999) e Vasconcelos (1995) que a gestão na universidade não ocorre em um espaço neutro ou imparcial, pelo contrário, ocorre em um determinado espaço sociocultural único e diferenciado, em que a cultura e os valores dos sujeitos influenciam o ambiente e são influenciados por ele.

E ainda, segundo Sampaio e Laniado (2009),

reconhecendo que um processo de modernização é complexo e não linear, torna-se evidente a relevância do papel que os diferentes atores ocupam em relação a inovações. É por meio desses agentes que as ações assumem significados distintos e, como revela este artigo, tomam como referência os valores e padrões de conduta presentes na própria sociedade e os reproduzem no âmbito das organizações. Portanto, modernizar estas últimas depende, também, de mudanças no próprio modo de pensar e agir nos ambientes sociais da vida cotidiana e cívica. (SAMPAIO; LANIADO, 2009, p. 171).

A identidade das universidades vai-se consolidando pelas práticas construídas pelos colaboradores, fruto de suas experiências na vida social e das possibilidades ou não de participação direta nas universidades e nas organizações de maneira geral, o que *“resulta em atitudes facilitadoras ou obstaculizadoras diante de experiências de modernização”* (SAMPAIO; LANIADO, 2009, p. 172).

Poderíamos recorrer a vários outros autores, porém os resultados seriam semelhantes e com a conclusão da incompletude do modelo de organização burocrática para análise das universidades. Suas características podem ser aplicadas ao estudo da universidade como organização, de que resultará, obviamente, a imagem de uma forma de organização burocrática da universidade.

2.6 Para uma Tipologia da Participação – Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação

No presente tópico, apresentamos uma proposta de tipologia da participação. A sua definição, a partir do resgate etimológico, configura-se como fundamental para se avaliar os processos de participação na esfera do ensino superior. Tendo sua raiz etimológica no latim: *participatio.onis – participatĩ*, podemos aludir desses significados que participação consiste no ato e efeito de participar, associar-se pelo sentimento, pelo pensamento. Participar contempla ainda a dimensão de “solidarizar-se com”, sendo também uma união da parte com o todo e do finito com o infinito.

O conceito de participação pode ainda ser ampliado. Assim, no dicionário, LAROUSSE CULTURAL, refere-se ao ato de participar, que significa “fazer, saber; comunicar; anunciar; tomar parte em; associar-se pelo sentimento, pelo pensamento; solidarizar-se com; ...” (LAROUSSE CULTURAL, 1999, p. 692).

O termo participação tem sido aplicado e compreendido de maneiras diversas. Para Silva (1989), o fato de existirem vários significados atribuídos ao ato de participar evidenciam que existem inúmeras formas de participação e que estas também podem variar quanto ao seu grau e a sua intensidade. Pode consistir, por exemplo, de uma simples presença, sem maiores envolvimento, comprometimentos, mas pode designar também um engajamento ativo e profundo.

Assim, o ato de, simplesmente, *comunicar* algo é diferente daquele de *tomar parte* em algo. Da mesma forma, *associar-se pelo sentimento* implica um grau de participação mais intenso que apenas *ter parte em algo*.

Ainda segundo essa autora, a participação reflete a complexidade das relações sociais. Podem-se categorizar as diversas modalidades de participação em dois grandes grupos, o das mais naturais e o das menos naturais, sendo que as formas mais naturais de participação são aquelas que emergem espontaneamente dos próprios indivíduos e têm a sua condução também decidida por eles. As menos naturais são as que, fundamentalmente, são impostas *de fora* e cuja condução independe da decisão dos indivíduos envolvidos.

Silva (1989) defende que, quanto maior for a participação do grupo nas tomadas de decisões, quanto mais as decisões são tomadas pelo grupo, maior será a autonomia deste grupo, e maior será também o seu poder de controle sobre elas e maior será a intensidade de sua participação. A autora em alusão considera impossível pensar a participação ativa sem que ela carregue consigo a democracia, sem que assuntos de interesse coletivo sejam alvo de reflexões com todos. Assim, participação requer espaço democrático, abertura para debates e divergências.

Nessa mesma direção, Freire afirma que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997, p. 119), caracterizando, dessa forma, a participação como processo de tomada de decisão. Evidentemente que se trata de uma participação dialogicamente construída pelo coletivo. Para Freire, a participação compõe um contínuo processo de amadurecimento, no qual o envolvimento no processo participativo conduz, paulatinamente, a um grau mais elevado de conscientização. Quanto mais ativamente se participa, mais a participação se torna efetiva, consciente e crítica.

Nesse ponto, é importante se considerar a diferença fundamental entre participação ativa e passiva. Segundo Bordenave (1987), a diferença interfere na forma com que se toma a democracia:¹²

(...) a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado a sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. (BORDENAVE, 1987, p. 17).

A citação em alusão evidencia a relevância de uma sociedade aberta, democrática, a possibilitar a plena participação de todos no processo de construção da própria vida social. Quando cerceado em seu direito à participação, o sujeito se sente mutilado, frustrado, não realizando sua dimensão social.

Para Tratenberg (1987), participação é a democratização radical da sociedade. Só há efetiva participação em um contexto de autêntica democracia – e consequente recuo de

¹² Nos referimos a democracia no sentido amplo do termo, não apenas como uma forma de governo mas sim como um estado de participação, tendo como fundamento Bordenave (1987, p. 8).

ideologias de manipulação e alienação. Tratenberg enfatiza que a participação apenas acontece “onde as decisões referentes a temas de interesse coletivo sejam adotadas após amplo debate e consulta mais ampla e aberta a todos” (TRATEnBERG, 1987, pp. 22-23).

Para Silva (1989), o Estado Moderno é centralizador, nele a democracia encontra-se desconfigurada e não representa mais um espaço político no qual a sociedade identifica-se consigo mesma. Em espaços autenticamente democráticos, devem possibilitar que as decisões sejam tomadas publicamente, a partir do confronto das diversas opiniões e deliberadas por votação. No entanto, quando o processo de tomada de decisão passa por um centro de poder que paira acima da sociedade e a ela se impõe, não há, de fato, democracia. Assim, o Estado Moderno exclui dos centros de decisões a participação social, tornando-se centralizador, dessa feita, agride o ser social, podendo provocar reações violentas e movimentos revolucionários.

Podemos entender que, se a participação demanda a democracia – e esta é um estado de participação –, participar é um direito, uma necessidade humana. Tolher o direito à participação constitui-se numa agressão ao homem, em sua natureza e cultura, e à sociedade, em sua própria definição.

Ainda segundo Silva (1989), o corpo social precisa gozar de autonomia para se manifestar, para confrontar opiniões e deliberar sobre o que lhe diz diretamente respeito. Sem a existência desse fluxo dinâmico, sem uma participação efetiva, não haverá vivência democrática e, nesta, as decisões, necessariamente, são tomadas por aqueles a quem diretamente interessam.

Assim, se a democracia é um estado de participação e se isso implica uma proximidade cada vez maior com os centros de decisão, então teremos tanto mais democracia quanto maior for a efetiva participação da sociedade e quanto mais poderes ela conquistar e competente se mostrar ao administrá-los.

A participação plena dos cidadãos apenas conquistou o espaço formal no Brasil a partir da Constituição de 1988. Designada de Constituição Cidadã, a Carta Magna de 1988 reflete todo o anseio histórico do povo brasileiro em se tornar sujeito reconhecido de plenos direitos. A participação alcançou também grande ênfase a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, que, entre outros, preconiza a gestão democrática em educação.

Aprofundando o conceito de participação, Lima (1999) denomina *participação decretada* a passagem de um tipo de participação espontânea para uma organizada. Em uma interessante referência de sua experiência em Portugal, o autor constatou que “(...) a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado” (LIMA, 1999, p. 181).

Essa transição, segundo o autor em alusão, provocou uma mudança na realidade das escolas, pois instituiu uma *situação* democrática “que modificou a estrutura e a organização da escola, porém esta já era praticada antes mesmo de ser conquistada” (LIMA, 1999, p. 181). Assim, a participação remete a um processo de dimensões políticas:

Consubstanciada na ideia e na designação de “*gestão democrática das escolas*”, a participação de docentes e discentes (e não exclusivamente de estes) está radicada num quadro de valores que, embora jamais tenha sido consensual, encontra na própria ideia de democracia e no (s) próprio(s) projeto(s) de um Portugal democrático. Participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta (LIMA, 1999, p. 181).

A participação no sentido de Lima (1999) não se limita a um estudo desta no âmbito das técnicas de gestão ou das técnicas pedagógicas, pelo contrário, ele afirma que esta deve ser estudada como fenômeno social e político, mas com referência a um projeto democrático de nação:

(...) como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator de conflitos, quer de consensos negociados. Por isso se rejeita uma concepção imanentista de participação, admitindo-se a não participação (LIMA, 1999, p. 182).

Lima (1999) trata de um conceito muito mais avançado de participação, que não se reduz a compreendê-la como ser parte ou tomar parte – este tipo ele denomina de

participação imposta, que não implica em uma genuína participação. É uma formalizada, dinamizada via procedimentos meramente burocráticos. Nesse ponto, Lima explica que a participação se refere à tomada de decisões, seja no âmbito da administração e organização da escola, seja no governo ou em outros espaços sociais, inclusive na sala de aula.

É imperioso que o estudo da participação, na perspectiva desse autor, seja compreendido como aquele que é realizado pelo plano de ação da organização, seja a *participação praticada* o foco da observação. Esta remete a uma dimensão mais concreta e objetiva. A questão consiste em discernir como em determinada instituição a participação acontece de fato.

Avançando na compreensão e análise dos tipos de participação, Lima (1999) categoriza a participação de quatro maneiras: *Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação*.

O termo **democraticidade** explicita o caráter democrático da concepção de participação. Esta permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projetos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os participantes podem intervir direta ou indiretamente.

A direta faculta ao cidadão sua intervenção no processo de tomada de decisão através do voto. Não há medidas ou representação de interesses. Já a indireta é mediada por representante do interesse coletivo, podendo essa representação ser *livre, vinculada ou imperativa*.

Nesse caso, o representante pode assumir dois papéis: o de *fiduciário* (representante dos interesses gerais) ou de *delegado* (representante de interesses particulares); a participação, por sua vez, também pode ser considerada *semidireta* quando estabelecer um compromisso com a direta.

A dimensão da **regulamentação** consiste na definição de regras, a organizar e normatizar a participação. Para Lima (1999), a sua regulamentação é um requisito organizacional que legitima a intervenção e caracteriza-se, basicamente, por três tipos de regras:

1. **Participação formal ou decretada:** é uma forma que está sujeita a um corpo de regras formais-legais, relativamente estável, explicitado e organizado,

estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto, regulamento etc.) com força legal. É aquela que, se praticada por referência exclusiva ou predominante às regras formais que, por regulamentarem a participação a um nível normativo, tendem a assumir um caráter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade às regras.

Uma vez consagrado o direito de participar, as regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam e estruturam a participação, legitimam certas formas de intervenção e impedem formalmente outras. Sobretudo em administração de tipo centralizado, a sua produção é de caráter supra-organizacional, e as regras instituídas são, em princípio, de aplicação universal. Neste sentido, a participação formal e a participação normativamente referenciada, prevista e regulamentada, podendo ser entendida como participação legalmente autorizada ou simplesmente como participação legal (LIMA, 1999, p. 185).

2. Participação não formal:

A participação não formal é realizada tomando predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto a intervenção dos atores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior. Uma vez em completa articulação com as disposições legalmente instituídas, a participação não formal representa em desenvolvimento, do ponto de vista operacional, que esta atribuída a certos órgãos na organização, tornando possível a realização da participação formalmente considerada. Outras vezes, admitem-se outros desenvolvimentos e adaptações não previstos formalmente ou até mesmo relativamente contraditórios com as orientações, as estabelecidas, embora em organizações não dotadas de autonomia tais contradições possam a ser menos frequentes. Em todo caso, a participação praticada por referência a regras não formais representará sempre uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais, podendo de diversas formas constituírem-se como adaptação, ou mesmo como alternativa. (LIMA, 1999, p.186).

3.Participação Informal:

É realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos. Releva de regras que podem não ser percebidas enquanto tal, mas que constituem

orientações informações actualizadas, por vezes com uma certa regularidade., eventualmente á margem de estatutos e de regulamentos. Emerge na/da acção organizacional passando a constituir-se como orientação possível para acções subsequentes. Trata-se de uma participação que, pelo menos, acrescenta sempre algo á participação formal e á participação não formal , podendo ser orientada em sentidos diversos aos apontados por aquelas. Ao actualizarem uma participação informal pode-se afirmar que os atores *participam de outra forma*, elegem objetivos ou interesses específicos, não definidos formalmente, orientam-se, em certos casos, por oposição a certas regras estabelecidas, ou em complementariedade a essas regras, perspectivadas como insuficientes, desajustadas ou, simplesmente, indesejáveis. E fazem-no *fazendo-o*, sem que para tal tenham de recorrer a regras anteriormente estabelecidas e formalizadas, e sem terem que afirmar e reconhecer abertamente, antes ou depois, que o fazem (LIMA, 1999, p.186).

A participação também contempla a dimensão do **envolvimento**. Para Lima (1999), este caracteriza-se como as atitudes diante das possibilidades variáveis de atuação na organização, na tomada de decisões, defendendo ou impondo certas soluções. Toda participação possui envolvimento e este pode ser percebido com maior comprometimento (militância/ativismo) ou por uma *passividade* e um certo grau de *calculismo*, rejeitando o *activismo*.

Com base nesse autor, é possível avaliar e classificar o modo como participam, tendo como referência os valores estabelecidos. A participação pode ser classificada, conforme o envolvimento destes, de três maneiras:

Participação activa: Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras, e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação , produção de propostas elaboração de requerimentos, petições, etc., até formas de contestação e de oposição , com recursos a lutas sindicais, greves etc (LIMA, 1999, p. 187).

Pode a participação revelar-se, quanto ao envolvimento, como:

Participação reservada – Situa-se, teoricamente, num ponto intermédio entre a participação ativa e a participação passiva. Caracteriza-se por uma atividade menos

voluntária, mais expectante ou mesmo calculista: Não revela uma posição de desinteresse ou alheamento acentuados, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de alguns tipo de acção, utilizando alguns dos recursos indicados para a caracterização da participação activa. Representa, frequentemente, a posição de largos sectores, ou mesmo de maiorias, que as facções ou os diversos grupos em confronto se esforçarão por conquistar e de cuja conquista pode depender o sucesso de certas acções (LIMA 1999, p. 187).

Participação passiva: Nesse tipo, percebe-se que não acreditam no fato de que podem influenciar as decisões. Pode ser percebida através do envolvimento passivo caracterizado por determinadas atitudes e comportamentos de

desinteresse e de alheamento, de falta de informações imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papeis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir activamente, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia (LIMA, 1999, p. 188).

A dimensão da **orientação** também compõe um aspecto fundamental da participação. É um tipo de participação em que as pessoas são orientadas a atender aos objetivos das organizações, denominada por Lima (1999) de “objectivos fixados pela organização, e de objectivos na organização”. Mas, na verdade, esses objetivos não foram criados pela organização e, sim, por alguém que os fixou (formalmente) na organização para serem tomados como referência pelos outros. Nesse processo, outros objetivos (alternativos ou antagônicos) também serão incorporados e foram selecionados por diferentes categorias.

Admite-se portanto a coexistência de diferentes tipos de objetivos na organização, não necessariamente consensuais, admitindo-se ainda que mesmo os objetivos formais possam não ser interpretados da mesma forma em diferentes níveis e estruturas e por diferentes estratos sociais da organização. Não obstante, consideraremos agora a participação praticada segundo a orientação adoptada face aos objetivos oficiais, em relação aos quais, de um ponto d vista formal, se estruturam e organizam os elementos humanos e materiais e se avaliamos resultados obtidos (LIMA, 1999, p. 188).

Assim sendo, os atores terão duas formas de participar: realizarão os objetivos formalmente instituídos ou contestarão e proporão outros como forma de oposição. Esse modo de participação poder ser **convergente** ou **divergente**.

A **convergente** ocorre quando realizam os objetivos formais da organização, quando estes são reconhecidos e tomados como referência normativa pelos participantes. Porém adverte o autor que esse tipo de participação pode ser

orientada para o consenso, no que toca aos objetivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou, pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e mudança. A convergência em relação aos objetivos oficiais pode ainda, pelo contrário, configura-se como divergências em relação à hierarquia organizacional sempre que esta promova, não formalmente, outros objetivos ou que substitua unilateralmente aqueles (LIMA, 1999, p. 189).

A participação também pode ser **divergente**, a qual

opera uma ruptura, ainda que transitória como pode eventualmente acontecer no primeiro caso, com as orientações oficialmente estabelecidas. Não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote (reaccionária ou progressiva), ou como uma forma de intervenção indispensável (embora menos aceite ou recusada de ponto de vista formal) com vista á renovação, ao desenvolvimento, á inovação e à mudança. Será obviamente, o caráter e o conteúdo dos objetivos formais, o processo democrático, ou não, seguido para a seleção, face aos pontos de vista dos actores, que legitimará os diferentes sentidos que lhe podem ser conferidos (LIMA, 1999, p. 189).

Com base nos critérios anunciados por Lima (1999) e em um processo de conjugação de diferentes formas e tipos de participação, apresentamos, no capítulo V deste trabalho, o estudo de caso sobre o processo de avaliação desenvolvido na Faculdade Network-SP, buscando qualificar a participação praticada nessa organização.

O processo de conjugação dos quatro critérios apresentados (*democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação*) revela-se pertinente para a compreensão das diferentes formas e tipos de participação na universidade, razão pela qual este será utilizado para o estudo da participação de docentes, discentes e colaboradores.

Considerando o que traz o autor,

é indispensável considerar os sentidos dos comportamentos observados, os objetivos e as estratégias individuais ou coletivas, a existência de um discurso próprio ou de um tomado por empréstimo e simplesmente reproduzido de acordo com as circunstâncias, etc. No estudo dos fenômenos da participação, para além da perspectiva adoptada pelo investigador, encontraremos seguramente a perspectiva oficial e as perspectivas dos diferentes estratos sociais e organizacionais. Dificilmente convergentes, tais perspectivas são, contudo indispensáveis para dar conta da multiplicidade de significados com base na qual se obterá uma focalização diversificada e não unilateral subjulgada a uma única orientação ou à imposição de um único significado (LIMA, 1999, p. 192).

2.7 Universidade, Avaliação e Projeto Político Pedagógico

A partir da discussão em torno do conceito de participação, fica evidente que esta não é dinamizada de uma única forma em todas as universidades. Assim, pretendemos esclarecer como esse termo tem sido compreendido, explicado e utilizado por diferentes pessoas, com o intuito de precisar em qual sentido o termo tem sido empregado e praticado nas universidades brasileiras, particularmente no processo de avaliação institucional.

Para Lima (1999),

a participação na escola pode ser vista como o resultado de um entrosamento de orientações de ordem formal com orientações do tipo individual ou colectivo (reação das pessoas), as quais estão na origem de orientações próprias de cada organização, apresentando os actores, diversos tipos e formas de se situar na escola (LIMA, 1999, p. 178).

Elaboramos o quadro que segue, com conceitos de universidade extraídos de 17 (dezessete) experiências de Avaliação Institucional, em universidades brasileiras, com cursos presenciais, publicados na revista Avaliação, no período de 1993 a 2013, com o intuito de perceber a relação entre universidade, políticas educacionais, avaliação e qualidade.

Conceitos de Universidade:

Na experiência nº 01 – v. 1- n.2 (1996):

Se cabe à universidade o desenvolvimento qualificado do ensino e da pesquisa básica e aplicada para a formação de profissionais competentes e com responsabilidade ética e social, cabe-lhe também procurar interferir no processo individual e tecnológico através de linhas de pesquisa que resultem na busca programática de produtos inteligentes, contribuindo, desse modo, para a contínua inovação tecnológica e para a competitividade dos produtos dela resultante.

O objetivo é estabelecer entre a universidade e a indústria um círculo de valorização mútua que, longe de industrializar a academia ou de “universalizar” a indústria, permita qualificar o processo industrial e ao mesmo tempo fortalecer a dinâmica universitária (o ensino e a pesquisa básica inclusive), não só através do carreamento de maiores recursos, mas também da experiência tecnológica decorrente dessa integração (VOGT, 1996, p. 41).

Na Experiência nº 02 – v. 1- n.02 (1996):

Com efeito, num momento em que algumas concepções de autonomia propõem a transposição, para a universidade pública, de racionalidade e modelos típicos da organização empresarial, o autoconhecimento torna-se elemento indispensável à afirmação da identidade e da relevância social dessa instituição (AZEVEDO *et al.*, 1996, p. 43).

Na Experiência nº 03 – v. 1- n.02 (1996):

As diferentes contribuições suscitaram momentos de reflexão e mostraram que, efetivamente, as Universidades estão seriamente empenhadas na implantação e execução do Programa de Avaliação Institucional, acreditando que seus resultados são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, da Pesquisa e da Extensão. Além disso, buscam melhorar sua prática acadêmica, gestão universitária e, sobretudo, prestar contas à comunidade interna e externa. Se de um ponto de vista neoliberal, busca-se avaliar produtos e coisas com o objetivo de competir, de “rankear”, o PAIUB é o oposto disso e supera essa visão mercantilista. Aglutina as universidades em torno de um processo que visa a melhoria de todas sem competir, excluir ou punir (MARCHI *et al.*, 1996, p. 53).

Para a Experiência nº 04 – v. 2- n.01 (1997):

O Projeto Pedagógico da Instituição é concebido com eixo político-filosófico que articula e fundamenta a ação Universitária (Cf. HEINZEN *et.al.*, 1997, p. 20).

E ainda, falar de Qualidade em Educação é tarefa não muito fácil, em decorrência da complexidade que envolve a concepção de qualidade. No entanto, é imprescindível abordar

a questão, dado que representa um conceito eminentemente desgastado pela vulgaridade de uso, mas que ainda não foi adequadamente atingido em sua essência.

Definir qualidade é fundamental para garantia de um processo de interpretação avaliativa pertinente, coerente e relevante, que não incorra, nem no viés ou no reducionismo, nem na antologia. (...) A Qualidade é o fiel da Excelência Acadêmica, da Pertinência e da Relevância Social Universitária. Neste sentido, está alicerçada e seus critérios são construídos em bases sociais, históricas, culturais, políticas, filosóficas, éticas, epistemológicas, de comunicação, portanto, educativas. Essa Qualidade refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com o sistema de valores dos grupos humanos (HEINZEN *et al.*, 1997, p. 20).

Nessa experiência, também se observa uma articulação entre a avaliação e o projeto político pedagógico “considerando que a Avaliação é parte integrante do Projeto Pedagógico e também que o Projeto Pedagógico é o objeto da Avaliação, o Compromisso Social, considerando que a educação é bem público e direito de todos os cidadãos” (Cf. HEINZEN *et al.*, 1997, p. 20).

Na Experiência nº 05 – v. 02- n.01 (1997):

A consolidação de seu Projeto Institucional, na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder eficazmente às demandas da sociedade brasileira (Cf. MARTINS *et. al.*, 1997, p. 67).

Para a Experiência nº 06 – v. 03- n.02 (1998),

num tempo em que se destacam por toda parte, aspectos relativos à competição; em que se vê reinar na cultura da individualidade/individualismo; em que se sobressaem a medida de forças e a luta por fatias de mercado, no PAIUNG se tem experienciado um processo que envereda na direção da articulação e da solidariedade (LOPES *et al.*; SILVA, 1998, p. 45).

Na Experiência nº 07 – v.04- n.03 (1999), além do conceito de universidade, percebemos que clarifica o conceito de avaliação institucional e a importância deste

processo corrigindo os rumos da universidade e as tendências das equipes diretivas em alinhá-la a perspectiva de mercado.

A literatura que trata da avaliação institucional tende a situá-la, simplificando-a, em dois campos ou duas perspectivas, que refletem diferenças de concepção acerca da universidade e da educação. Segundo Dias Sobrinho (1998), esses dois enfoques não são sempre e necessariamente excludentes, podendo ser complementares e se interpenetrarem. Um enfoque de “*avaliação institucional*”, no dizer desse autor, “*vem de cima para baixo e de fora para dentro*”, sendo expressão de políticas neoliberais, fomentadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, sendo seu eixo dominante a *lógica de mercado*, que visa maior produtividade e eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições e o outro enfoque, aqui referido como autoavaliação, seria resultante dos princípios e/ou características pressupostas pelo Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB, quando de sua implantação. Na mesma linha, Martinato (1998) fala em avaliação como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário. Belloni (1998), concorda no conceito de *função social* da avaliação, distingue entre avaliação como “*controle e hierarquização entre instituições*”, funções do Estado, e como estratégia “*para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento*” ou, ainda, como processo de “*autoconhecimento e tomada de decisões*”, com vistas à *finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade*”, assegurando relevância e qualidade. Leite e Balarine (1998) falam da tensão entre o Estado e a Comunidade Acadêmica “*em nível de concepções, finalidades e objetivos da avaliação*” (GASPARETTO, 1999, pp. 73-74).

Em suma, dado que a Universidade não pode ser confundida nem com *torre de marfim*, nem com *balcão de negócios*, nem com *chicote*, sua avaliação precisa levar em conta todas as perspectivas, discernindo-as e contextualizando-as, todavia. A distinção entre Universidade Comunidade Acadêmica também se faz oportuna e pretende refletir a não necessária coincidência entre a equipe gestora da Universidade, em uma determinada conjuntura, e a visão e perspectiva da Comunidade Acadêmica. Isto porque há a tendência das instâncias dirigentes das universidades assumirem as perspectivas do Poder e/ou Mercado (GASPARETTO 1999, p. 75).

Na Experiência nº 08 – v.06- n.02 (2001), também se confirma a avaliação corrigindo rumos, porém percebe-se a tentativa de através dela se atender aos apelos alheios à universidade.

Em Universidades onde a avaliação foi levada a sério, houve mudanças nos processos tradicionais do fazer universitário (Cf. CARVALHO; PORFIRO, 2001, p. 17). Isso

significa que, quando o processo de avaliação ocorre em um ambiente democrático, caracterizado por uma intensa participação, os resultados podem ser propulsores de mudanças.

Sobre a avaliação institucional, temos:

A avaliação universitária para ser uma ferramenta de mudança, deve converter-se em juiz e parte do processo, ou seja, deve prevenir, ensinar e corrigir. Em outras palavras, não deve ser instrumento para sanção, e sim processo pedagógico para criar uma cultura de mudança e de estratégia para ensinar à comunidade universitária a mudar. Se a avaliação aspira ser parte da mudança, ela não deve converter-se apenas em instrumento metodológico e processo institucional ao fim de uma etapa para atender às exigências externas (CARVALHO; PORFIRO, 2001, p. 19).

O eixo de toda missão universitária é formar o homem para a transformação permanente e, ainda, para a eventual crise como produto da transição (Cf. CARVALHO; PORFIRO, 2001, p. 20).

Experiência nº 09 – v.09- n.02 (2004)

Nenhum projeto de Avaliação institucional gera mudanças qualitativas sem articulação entre o pedagógico e o administrativo (Cf. NUNES; OLIVEIRA; SIMONETTI, 2004, p. 97). A avaliação não pode ocorrer em um contexto isolado, é preciso que a instituição, em sua totalidade, esteja envolvida no processo avaliativo.

Experiência nº 10 – v.09- n.03 (2004), recupera a perspectiva formativa da avaliação e a contribuição desta para a construção da identidade institucional, mostrando-a como força transformadora da sociedade

Este debate enfoca duas concepções distintas de avaliação: uma, implementada nos anos 90, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando era ministro da educação Paulo Renato Souza, calcada na ideia de uma avaliação externa, vinda do MEC, com papel fundamentalmente regulador e controlador, centrada nos resultados, produtos, medidos de forma quantitativa, conduzindo à perda da autonomia da universidade diante dos controles burocráticos do Estado. A outra concepção de avaliação da educação superior parte de uma visão totalmente oposta:

valoriza os processos mais que os produtos, a autoavaliação das instituições de ensino superior e não apenas a avaliação externa vinda das “comissões de especialistas” nomeados pelo MEC; pretende ser não apenas reguladora e punitiva, mas sobretudo formativa e emancipatória, preservando a identidade e a autonomia das instituições; e calcando-se em vários instrumentos avaliativos utilizados de forma integrada, buscando uma visão global de avaliação. Esta proposta valoriza a democracia e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de construção do seu projeto de universidade (PAULA; AZEVEDO, 2004, p. 52).

Para o movimento docente, a mesma experiência traz que:

(...) a Universidade deve ser um espaço privilegiado do pensamento, do debate e da crítica, buscando a elevação cultural e científica, mediante uma produção que seja realizada coletiva e publicamente, para o que é necessário assegurar recursos humanos, materiais e financeiros. Dessa forma, as propostas de avaliação surgidas no âmbito do Movimento Docente procuram resgatar a universidade pública e o espaço público do saber, entendendo-a como um dos instrumentos de construção da educação pública, laica, democrática e de qualidade (PAULA; AZEVEDO, 2004, p. 55).

Sobre a avaliação, refuta:

Apesar de existir o PAUIB como modelo de avaliação, a partir da Lei nº 9.131/1995 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram progressivamente implementados novos mecanismos de avaliação: o exame nacional de cursos (ENC), o questionário sobre as condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre o curso frequentado, análise das condições de ensino (ACE), a avaliação das condições de oferta (ACO) e a avaliação institucional dos centros universitários (SINAES, 1993, p. 18). De todos estes instrumentos de avaliação, o que alcançou maior projeção e visibilidade, inclusive na mídia, foi o Exame Nacional de Cursos (PAULA; AZEVEDO, 2004, p. 57).

Sobre o projeto político pedagógico, torna-se relevante esclarecer que a avaliação institucional é um processo que cria um elo que favorece a articulação da universidade com a sociedade e desta com o plano de desenvolvimento institucional, promovendo mudanças no sentido de garantir o papel social da universidade:

Assim entendemos que o PPI seja o referencial a direcionar a atuação da universidade, enquanto o PDI seria o plano para concretizar tal atuação. Este Plano de Desenvolvimento estaria destinado a criar condições para que a UFF caminhe no rumo de uma universidade socialmente referenciada e reconhecida no cenário

acadêmico nacional e internacional. Com isso, a UFF deve priorizar ações capazes de potencializar o seu desenvolvimento na direção do que pretende, alicerçada tanto nas características da instituição quanto no diagnóstico de suas capacidades, de suas deficiências estruturais e conjunturais, nos valores que a norteiam e naquilo que deseja (PAULA; AZEVEDO, 2004, p. 68).

Na Experiência nº 11 – v.09- n.04 (2004), recupera-se a importância de se referir a avaliação e a perspectiva na qual esta está sendo utilizada para que se tenha segurança de construir uma avaliação ligada aos valores da sociedade, perseguidos pela universidade historicamente, mas que, pela própria avaliação, podem ser alterados.

Muito provavelmente cada um de nós haverá tentado elaborar, em um dado momento ou situação, algum conceito para *avaliação*. Cabe destacar que atrás de um mesmo termo se escondem muitos conteúdos semânticos (CASANOVA, 1997). Por exemplo, os ingleses utilizam diferentes palavras para designar os conteúdos que nós incluímos no termo *avaliação*: *accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment, etc* (CONTERA, 1995; DIAS SOBRINHO, 2003). Com isso, desejamos enfatizar dois aspectos: (i) resulta absolutamente imprescindível aclarar o tipo de avaliação ao qual referimo-nos, porque (ii) acreditamos, equivocadamente, que estamos entendendo-nos quando abordamos a temática da *avaliação*. Ao sabermos que estamos lidando com diferentes ideias, visões e conceitos, será possível, então, avançarmos na direção de um modelo conceitual, condizente com os objetivos e metas pretendidas pela sociedade” (CASANOVA, 1992) (ANDRIOLA, 2004, p. 34).

Compreendendo a partir dessa experiência que a avaliação está articulada com os objetivos e metas da universidade e que esta tem uma preocupação social e que a avaliação nesse contexto é muito mais um processo de reflexão sobre a realidade do que um instrumento de controle. Portanto a avaliação está intimamente ligada ao conceito de universidade e imprime responsabilidades e compromisso com o conhecimento e com o consequente aprimoramento da realidade.

A avaliação promove a consciência institucional:

(...) para que a universidade seja uma instituição que aprenda consigo mesma deverá obrigatoriamente, abrir-se às indagações resultantes da avaliação, isto é, aceitar a informação válida e rigorosa, que possibilitará o nascimento e a consolidação de uma consciência institucional voltada ao compromisso com o aprimoramento constante, função de todo e qualquer ato ou ação avaliativa (ANDRIOLA, 2004, pp. 34-35).

É um espaço democrático:

A universidade pública brasileira pode e deve constituir-se num espaço de referências às exigências intelectuais, éticas e profissionais. Ao escutar críticas sobre uma instituição que deveria ser modelo para a sociedade não posso, como membro da mesma, silenciar-me. Não porque as formulem, mas porque muitas delas têm bases sólidas. Ao empreender processos avaliativos que lhe permitam afrontar as críticas, fundadas e infundadas, refletir sobre si mesma e, sobretudo, empenhar-se no aprimoramento próprio, estará prestando duplo serviço à sociedade. Primeiramente: estará servindo de modelo e referência para instituições de menor porte, pois não há melhor forma de autoridade que o exemplo (ANDRIOLA, 2004, p. 37).

Na Experiência nº 12 – V.11- n.01 (2006):

A partir da Experiência nº 12 – V.11- n.01 (2006), a avaliação institucional se modificou, passou a fazer parte de um sistema mais amplo e integrado a outras avaliação através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Realizar a avaliação institucional passou a ser uma obrigação legal com roteiro próprio criado e desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nesse período, a avaliação começa a ter grande importância para um Estado que já não dispõe de recursos para manter as instituições públicas e ampliá-las de forma a atender toda demanda por educação superior; a avaliação começa a ser utilizada para distinguir as universidades quanto a sua produtividade, um processo que se iniciou no ano de 1996:

Este movimento de valorização da A.I. inicia-se ainda na década de 80, mas ganha força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96), uma vez que nesta, segundo Vilas Boas (2001 ou 2002, p. 7, grifo nosso): *A palavra avaliação aparece em 13 dos seus 92 artigos*, sem contar os que se remetem de forma indireta à mesma. Balben (2001 ou 2002, p. 18) explicita que a LDB de 1996 (...) situa a avaliação como o eixo que irá direcionar a ação ordenada de normas e prerrogativas da união, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, p. 68).

Na perspectiva de um Estado avaliador (Cf. AFONSO, 2000), a avaliação que até então vinha sendo construída muito mais como autoavaliação passou a ser articulada aos processos regulatórios, reforçando a cada nova iniciativa uma visão puramente de controle a serviço da punição, tornando-se contraditória e, conseqüentemente, com poder de alinhar as instituições aos interesses do Estado, que se torna um problema, pois este já não representa mais os interesses da comunidade.

Distanciando-se cada vez mais da perspectiva democrática, a avaliação torna-se burocrática. Corrompendo o sentido de uma participação democrática, deixa de ser um direito e passa a ser uma obrigação:

Ana Maria Saul criou, na década de 1980, o paradigma da Avaliação Educacional (A.E.) a partir da experiência de AI desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especificamente no Programa de Estudos Pós-Graduados em supervisão e Currículo. Esta perspectiva de avaliação propõe-se a analisar uma dada realidade, sobretudo, a fazer com que os sujeitos participantes do processo sintam-se capazes de conduzi-lo em todas as suas fases. Segundo a proponente o paradigma da A.E. têm suas bases em três vertentes teórico-metodológicas: *avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva, e pesquisa participante*. A vertente de avaliação democrática vem se opor aos modelos burocráticos de avaliação. Ela caracteriza-se por uma diversidade de valores, com o intuito de atender a diferentes interesses. É objetivo dessa modalidade a avaliação do desenvolvimento da cidadania consciente. A avaliação democrática encontra sua justificativa no direito à informação, conferindo à comunidade avaliada (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, p. 73).

E assim, na Experiência nº 13 – v.11- n.02 (2006), já se percebe a movimentação da comunidade acadêmica buscando produzir documentos institucionais que garanta as bases da avaliação que a universidade deseja:

A comissão de assessoria de Avaliação Institucional (CAAI), vinculada à reitoria da UEG/Assessoria de Avaliação Institucional, desde o final de 2002, tem sido responsável pelo desenvolvimento do atual processo de avaliação institucional. Este vem ocorrendo por iniciativa da Estatuinte Universitária, órgão colegiado que representa professores, servidores e alunos. A Estatuinte Universitária, realizada em 25 e 26 de abril de 2004, analisou e aprovou o Programa de Avaliação Institucional da UEG e sua trajetória em desenvolvimento, bem como foi aprovado pelo Conselho Acadêmico, em Assembléia de março de 2005 (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 104).

Esse poder “estatuinte” legitima a democracia:

(...) no direito e na ideia de justiça dialogicamente compartilhada em processos democráticos de transformação social. A UEG compreende as questões institucionais e educacionais desta universidade como sendo de responsabilidade de todos os seus membros. É por isso que a Assembleia Estatuinte é o fórum de apresentações, discussões, proposições, votações e soluções. É na escolha democrática dos representantes de todas as categorias que a compõem, professores, técnicos administrativos e alunos que são escolhidos em todas as Unidades e Pólos, que se legitima e se sustenta o processo democrático dialógico que ultrapassa os estritos limites da representação institucional de diretores, coordenadores, chefes gerenciais, pró-reitor e reitor, e penetram nos diversos fluxos comunicativos de compreensão compartilhada. Este poder da Estatuinte é de fato e de direito efetivamente democrático. Neste caso, entendemos democracia, como um processo dialógico amplo, que envolve o debate dos mais variados interesses e valores da UEG, da sociedade goiana e brasileira (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p.104).

E ainda,

o objetivo da avaliação de uma universidade é amplo, possui diversas facetas e múltiplas interfaces, razão pela qual requer q seja totalmente integrado à instituição, o que deve possibilitar traçar políticas de avaliação e implica um *continuum* de projetos de pesquisas (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 105).

A universidade é dinâmica e comporta

(...) uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO 2006, p. 111).

E ainda,

O percurso histórico da UEG evidencia o seu compromisso político para a redução da elevada dívida social com os professores anteriormente registrada e, ao mesmo tempo, a criação de espaços para o desenvolvimento da região Centro-Oeste. Esta Universidade, na condição de instituição pública, gratuita e *multicamp*, oferece 235 cursos para formação de professores na modalidade Licenciatura Plena Parcelada. Considerando todos os convênios e edições do Programa LPP, concluídos e em andamento, o número de alunos/professores matriculados chega a cerca de 29.000, sendo que, até fevereiro de 2005, aproximadamente 12.000 alunos/professores do Estado de Goiás haviam concluído o curso superior (LPP/UEG, 2005). Deste modo, o Programa LPP da UEG se constituiu em uma experiência nacionalmente inédita enquanto política pública para a criação de condições efetivas de democratização do acesso à profissionalização docente em nível superior (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, pp. 126-127).

Na Experiência nº 14 – v.12- n.04 (2007), percebemos que não há um consenso sobre o que se espera da universidade “que se espera maior desenvolvimento de *know-how* científico, tecnológico e humanístico rumo à superação dos obstáculos e desajustes que ainda assolam a sociedade na contemporaneidade” (CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 730).

Na Experiência nº 15 – v. 14- n.01 (2009), temos:

Além de primar pelo caráter público da avaliação e pelo respeito à diversidade de instituições (universidades, centros universitários, faculdades, etc.), esse sistema busca uma integração entre instrumentos que abordem aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos, dando ênfase a uma avaliação que privilegie três aspectos/olhares essenciais, valorizando a responsabilidade social da instituição, principalmente no que se refere à formação de seus alunos e à sua contribuição para a sociedade, a saber: a) a avaliação institucional; b) a avaliação de cursos; c) a avaliação do desempenho do discente (PINTO, 2009, p. 186).

Destaca-se ainda sobre a participação na universidade o seguinte:

(...) com a implementação do SINAES, a avaliação não perdeu o seu caráter regulatório, que já havia sido estabelecido pela própria LDBEN. No entanto, mesmo com seu caráter regulatório, esse novo sistema, assim como previa o PAIUB, mantém as questões referentes à necessidade da participação da comunidade acadêmica nos processos de construção da autoavaliação institucional e dos cursos de uma IES. Isso fica bem evidenciado nas próprias Diretrizes da CONAES, que afirma que: Além de integração e articulação, é também central no SINAES a participação. Esta é uma exigência ética que convoca a todos os membros da comunidade acadêmica de educação superior, das instâncias

institucionais, de setores governamentais ou da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis e as competências das distintas categorias (PINTO, 2009, p. 200).

Na Experiência nº 16 – v.14- n.01 (2009), temos:

Nessa análise, as instituições federais de ensino superior – EFES podem se constituir num conjunto especial. Além de se fazerem presentes em todos os estados da federação, a universidade é sua forma de organização acadêmica majoritária e suas instituições têm aportado contribuição importante à produção de conhecimentos e de tecnologias para o País. Além disso, a qualificação do seu corpo de docentes e pesquisadores pode levá-los a mobilizar os setores acadêmico-científicos, em âmbito nacional, para produzir uma reflexão sobre os paradigmas teóricos e epistemológicos da avaliação, contribuindo para os avanços na construção dessa atividade. A essas razões devem ser acrescidas as características próprias da gestão das universidades federais, entre as quais precisa ser considerado o vínculo com o MEC e a prática da administração colegiada. Nesse conjunto de instituições, entre os aspectos a serem analisados ressaltam os documentos que regulam o funcionamento de sua Comissão Própria de Avaliação – CPA; dos procedimentos adotados para estabelecer a composição das CPAs; das metodologias e dos instrumentos propostos e utilizados para realizar a autoavaliação bem como os relatórios dela resultantes (PEIXOTO, 2009, p. 10).

No caso dos estudantes,

(...) por sua vez, é possível supor tratar-se de alunos mais idosos e que talvez tenham tido experiência anterior com a área da avaliação. Ao contrário do que ocorre com os “docentes e os técnico-administrativos, no entanto, sua presença é transitória na instituição, o que torna sua situação similar à dos membros externos quanto às condições para conduzir as atividades de avaliação e a articulação entre avaliação e planejamento. Deve ser observado que a atribuição a esses componentes da CPA da responsabilidade pela coordenação, contudo, escapa aos cânones que predominam numa instituição de ensino superior, e indicam que, onde ela ocorreu, haveria uma compreensão inadequada tanto do papel dessa comissão, como da autoavaliação e do próprio processo de avaliação (PEIXOTO, 2009, p. 15).

Na Experiência nº 17 – v. 17- n.02 (2012):

Nesta experiência, mais recente, já se afirma que a avaliação visa melhorar a qualidade, pois, entendida como resultado de um processo que estabelece um padrão de qualidade na educação superior escalonado de 1 a 5 e com indicadores próprios, a avaliação, por sua vez, é *enclausurada* (Cf. AFONSO, 2000) e consolidada em uma perspectiva burocrática, sendo comandada e construída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com indicadores próprios e totalmente alheios à própria lei, que institui o sistema de avaliação, ou seja, esta não poderia ter outro percurso a percorrer.

À academia resta a crítica, ainda que muito tímida, já se a percebe, especialmente após a mudança para o governo atual. “(...) Os resultados desse processo, em tese, poderiam redundar em melhoras nos níveis de qualidade, em amplo termo, ao permitirem aos gestores as necessárias correções de rota que derivassem em ações de aprimoramento educativo” (MABA, MARINHO, 2012, pp. 464-465).

E ainda citam Ostria (2000, p. 163), em defesa do “paradigma da qualidade total”, que destaca pontualmente:

(...) Embora não sejam poucos os que consideram que a autoavaliação seria a contraparte do modelo político e a democracia universitária por seus conteúdos participativos, a maioria não concorda com esta visão e exalta a avaliação como um método para aproximar-se ao ideal de uma tomada de decisões racional, como prima nos modelos empresariais, o que a conecta, aparentemente, com os paradigmas da qualidade total (MABA; MARINHO, 2012, pp. 464-465).

Todos os casos analisados revelam particularidades de um processo de avaliação institucional que ainda tem muito que avançar, para alcançar uma dimensão democrática de plena participação. A democratização dos processos de avaliação institucional compõe-se, talvez, como o mais sério e urgente desafio a ser enfrentado. Sem uma real democratização, a participação será limitada, restrita. As dimensões de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, como propõe Lima (1999), despontam como referências fundamentais para se redimensionar o processo de avaliação institucional.

2.8 Considerações sobre a Universidade

Com base nos recortes dos artigos de relatos dessas experiências, podemos aludir que há uma relação muito próxima, uma articulação estreita entre os conceitos de universidade, os projetos políticos pedagógicos das instituições e a avaliação institucional. Cabe a essa última promover a relação entre as demais instâncias institucionais, procurando ser coerente com os princípios e objetivos da universidade.

Evidentemente que se trata de artigos sobre avaliação institucional, o que explica, pelo menos em parte, essa interconexão. É possível perceber que a construção do projeto político pedagógico e a avaliação partem do conceito de universidade construído pela comunidade acadêmica. A visão de universidade acaba por definir tanto o projeto político pedagógico quanto a própria avaliação institucional.

Os relatos trazem uma grande preocupação com o futuro da universidade devido às inúmeras transformações ocorridas a partir da década de 1980. Os efeitos políticos, econômicos e sociais, particularmente a expansão da economia e da ideologia neoliberal, marcam a dinâmica da universidade, conforme Afonso (2000).

Relativamente nos anos 90, destaca-se a mudança no papel de um Estado que visa o bem-estar social (a nosso ver, o Brasil nunca atingiu o bem-estar social) para um Estado Avaliador. No que diz respeito à universidade, essa nova configuração do Estado passou a exigir maior produtividade, qualidade e transparência das universidades públicas, além de promover e incentivar o setor privado e, conseqüentemente, a avaliação passou a ser um instrumento não a serviço da universidade, mas sim do Estado.

A partir dessa década, as experiências demonstraram um crescente cenário de crise, destacando-se a global que, para as universidades, gerou um cenário de retração de investimentos destinados a políticas públicas e uma grande ênfase para a avaliação. Segundo Afonso (2000), permitiu-se que a avaliação ocupasse posição central em muitos governos, especialmente nos Estados Unidos, em alguns países da Europa e também na América Latina.

A avaliação, a nosso ver, passou a ser o principal mecanismo coercitivo do sistema neoliberal, permitindo a realização de inúmeros mecanismos regulatórios (devidamente

justificados pela estatística e matemática), a fim de se medir a qualidade e condicioná-la também à liberação dos escassos recursos públicos.

Essa lógica promoveu, nas décadas seguintes, formas diversas de se incentivar o setor particular a participar, chegando a ponto de o Brasil ser um dos poucos países do mundo a ter 80% de sua educação superior privatizada. Para o Estado atual, explorar o setor particular é bastante lucrativo e eficiente, pois este trata as instituições como fornecedoras, livrando-se de todas as obrigações trabalhistas com os professores e pagando por essa prestação de serviço um valor muito menor do que este gastaria para manter os alunos no setor particular, sem considerar o altíssimo investimento que é necessário para criar e custear a infraestrutura física e tecnológica, biblioteca, entre outros fatores. Essas práticas neoliberais são confirmadas através do programa Universidade para Todos, pelo Financiamento Estudantil (FIES), com subsídio de 100% das licenciaturas em todo país, entre outros, como é o caso do Programa Nacional de Cursos Técnicos (PRONATEC), profundamente criticado por Peroni (2013).

Apresentamos a tese desenvolvida ao longo dos últimos anos de que o neoliberalismo como a terceira via têm o mercado como parâmetro de qualidade, a partir do diagnóstico de que os problemas da crise estão no Estado. O neoliberalismo condena diretamente a democracia e a participação por considerá-las prejudicial ao livre andamento do mercado, já a terceira via, apresenta o discurso da participação da sociedade civil, mas setores vinculados ao mercado têm sido considerados a sociedade civil, como se já tivéssemos superado o capitalismo, a sociedade de classes e como se os interesses vinculados ao capital fossem os interesses da sociedade. A agenda educacional tem sido ditada por um setor da sociedade, que detém poder financeiro e de mídia para falar em nome dela (PERONI, 2013, pp. 251-252).

Nesse contexto de expansão neoliberal, percebe-se que algumas universidades mantiveram-se firmes em seus valores e princípios para a educação, reconhecendo o seu caráter público e não a tratando como simples mercadoria, pelo contrário, propondo alternativas de resistência contra-hegemônica, procurando realizar uma avaliação mais próxima da perspectiva formativa, promovendo aos estudantes uma participação mais democrática.

Outras universidades, por sua vez, demonstram que compreendem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), simplesmente, como mais um

instrumento burocrático, o qual, considerando-se que houve uma adequação à legislação e que se criou uma lei, deve ser cumprida. Esse sistema prevê um trabalho centrado em dez dimensões e que envolvem três grandes eixos norteadores: Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Através desses processos avaliativos, a qualidade das instituições e dos cursos pode ser medida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em uma escala de 0-5.

A avaliação, quando entendida como um procedimento técnico e administrativo, um instrumento de gestão, passa a ter apenas uma função burocrática, cumprindo determinações legais. Além disso, nessa perspectiva, assume também um papel de subsidiar a gestão no sentido de obter informações para maior controle e produtividade. Assim, é esvaziada de um caráter democrático, fruto de plena participação.

Totalmente despolitizada e neutra, porém transparente, inquestionável e detentora da qualidade, passa a ser muito mais do que uma simples forma de a universidade prestar contas à sociedade, com grande credibilidade na imprensa e na sociedade, mas torna-se capaz de re-configurar o modelo de universidade e, conseqüentemente, direcionar a participação das pessoas que compõem a comunidade acadêmica, bem como padronizar os processos avaliativos.

Esse movimento de padronização da universidade e da avaliação torna-se maior quando se analisam as missões e objetivos das universidades, pois se percebe uma multiplicidade de interesses e intenções, uma vez que, historicamente, a universidade possui uma identidade própria e esta constitui-se a partir das especificidades de sua comunidade.

Missão e aos seus objetivos, quando, então, se constata a sua ligação com as comunidades local e regional, o compromisso com a educação e os resultados de suas práticas e de seus serviços vinculados ao ensino, à pesquisa e a extensão voltados para essas comunidades. São, pois, essas instituições de ensino superior, fortemente comprometidas com a responsabilidade social e com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, e não só com a formação para o mercado de trabalho (PINTO, 2009, p. 211).

As mudanças na estrutura social, nos aspectos geopolíticos e econômicos, na organização do trabalho e no papel do Estado estão produzindo, na universidade, um deslocamento também de seu papel, cabendo-lhe a responsabilidade de atender, na

sociedade contemporânea, demandas de todas as ordens, o que, outrora, eram muito mais do plano social para o econômico, relacionando-se mais com o trabalho e com o mercado do que com a produção de conhecimento aliada à tríade ensino, pesquisa e extensão, diga-se de passagem, um modelo de universidade considerado muito oneroso para o Estado brasileiro atual.

Enquanto política educacional, essa prática tem sido severamente criticada por diversos estudiosos, entre eles, destacamos Afonso (2000).

A avaliação no Brasil, em uma perspectiva neoliberal, sem nenhuma sinalização de mudança concreta, poderá arruinar a qualidade da educação, ou seja, aplicada e compreendida como um mero instrumento técnico-burocrático, passa a ser um mecanismo perverso e avassalador, que caminha velozmente no sentido da pós-modernidade. Não é preciso ser visionário para saber o futuro da educação superior brasileira, pautada em práticas punitivas, neoconservadoras, neoliberais em um contexto de obsessão avaliativa, já anunciadas e denunciadas por Afonso (2000).

Nesse mesma direção, Sordi (2002) diz:

Quanto mais avalia, mais se caminha na direção da pós-modernidade, segundo essa autora a avaliação não pode ser garantia de qualidade, percebe-se que a preocupação é muito mais com um forte conteúdo político e econômico do quem em investigar, em saber realmente o que precisa ser mudado e melhorado no projeto de educação do país (SORDI, 2002, pp. 65-66).

Leite (2007) revela :

Possível perceber que esse sistema causa no aluno um entendimento equivocado sobre qualidade, pois esses consideram o sistema legítimo como forma de acompanhar a qualidade da instituição e que é necessário criar uma outra cultura e um outro entendimento sobre essa avaliação através de uma democracia forte (LEITE, 2007, pp. 678-686).

À luz de Peroni (2013), concluímos nossa análise:

A política educacional, que historicamente no Brasil teve como parâmetro o mercado, estava dando os primeiros passos na construção de uma gestão democrática e de direitos sociais universais, quando, nesse contexto, o parâmetro de qualidade vinculado ao mercado é fortalecido. Enfim, muito lutamos pela gestão

democrática da educação e observamos que nas parcerias os professores não têm autonomia, já que muitas vezes as aulas vêm prontas, e ainda são defendidos valores como a competitividade entre alunos e professores, além de premiação aos mais eficientes (PERONI, 2013, p. 252).

2.9 A Participação nas Universidades Brasileiras de 1993 a 2013

Com o intuito de melhor conhecer a participação, a partir dos processos de avaliação institucional, no contexto do cotidiano das universidades brasileiras, procuramos identificar, nas experiências institucionais, publicadas na revista *Avaliação*, no período de 1993 a 2013, os conceitos de participação praticados. Para a presente análise, selecionamos 17 (dezessete) experiências. Segue o que se pôde extrair sobre participação das experiências analisadas:

Experiência nº1 – v.1 n.2 (1996):

Tivemos, também pela primeira vez, a oportunidade de chegar a uma avaliação transparente não só dos méritos, mas também dos problemas, separando da circunstancialidade aqueles de natureza estrutural e colocando-os em condições de estabelecer planos de metas precisos e capazes de levar em conta, inclusive, fatores de custo/benefício em sua mais ampla especificidade universitária (VOGT, 1996, p. 42).

Experiência nº2 – v.1 n.2 (1996):

Registre-se a incoerência das respostas dos alunos. Em geral, suas respostas tenderam para uma percepção mediana/negativa do curso. Entretanto, se, como o teor dos itens indicam, as questões de 14 a 18 representam uma espécie de síntese do questionário, os alunos agiram como alguém que só viu defeitos nas partes, mas enxergou qualidade no todo, uma vez que, para estes itens, os alunos registraram uma percepção mediana/positiva do curso. Será que, na “hora H” ficou pesado admitir que, depois de tanta luta para entrar e permanecer na Universidade, eles, afinal, teriam que se conformar com o fato de que o curso que fazem não é bom? (AZEVEDO *et al.*, 1996, p. 43).

Na Experiência nº4 – v. 2 n.1 (1997), percebe-se que envolver a comunidade acadêmica, as autoridades e os Conselhos Superiores é uma das tarefas mais complicadas e,

ao mesmo tempo, essenciais ao bom desempenho do programa (Cf. AZEVEDO *et al.*, 1996, p. 54).

É importante destacar que a adoção desses princípios, por parte da comunidade universitária, possibilitará a construção coletiva de uma identidade única enquanto UDESC, superando a fragmentação do conhecimento, exteriorizada nas grades curriculares compartimentalizadas e na postura de profissionais e alunos corporativistas (Cf. HEINZEN, *et al.*, 1997, p. 20).

Na Experiência nº5 – v. 2 n.1 (1997), temos:

Desde o início do Projeto de Avaliação, e na medida em que se avança em suas fases, percebe-se o crescente envolvimento da comunidade interna no mesmo. Com isso, acredita-se que a iniciativa funcione realmente como um gérmen de busca permanente por melhor qualidade, tornando a Universidade mais atenta e adequada às necessidades sociais nesta virada de século (MARTINS *et al.*, 1997, p. 65).

Na Experiência nº6 – v.3 n.2 (1998), temos:

Uma avaliação, antes de tudo, deve representar um espaço de interlocução entre seus membros e da universidade com o seu entorno. Um espaço necessariamente democrático, de explicitação de valores e de confronto de concepções sobre a vida. Um espaço contínuo que mantenha a crítica como mecanismo orientador da prática cotidiana das instituições de ensino. Eis o que se vem perseguindo neste processo institucional de avaliação da UNIJUÍ (LOPES; SILVA, 1998, p. 52).

Experiência nº7 – v.4 n.3 (1999):

Resumindo, na perspectiva da avaliação institucional, o foco da Universidade centra-se no conhecimento de problemas, limitações, condições e potencialidades e na tomada de decisões, tendo como objetivo a melhoria e a mudança do seu funcionamento. O foco do Estado centra-se no controle, na regulação, na normatização, no credenciamento e descredenciamento, ou seja, na garantia de um mínimo de condições e de qualidade nos serviços prestados. O Mercado, por sua vez, segundo sua lógica interna de dinamismo, competição ou concorrência, tem seu foco centrado na hierarquização, na premiação, na

punição ou exclusão (“*quem não tem competência não se estabelece*”). Quando se fala que o foco *centra-se em...*, não se está dizendo que as outras dimensões também não se façam presentes em menor grau. A percepção da singularidade de cada um dos complexos ou estruturas no tocante à avaliação institucional pode melhorar a compreensão, pelo discernimento daquilo que é essencial em cada uma. Essa não distinção, comum na literatura, pode ofuscar o entendimento.

Quanto aos sujeitos:

A mudança está na busca de atualização, de aprimoramento profissional, de maior qualificação do fazer. Poderia ser traduzida na reconstrução do projeto profissional, pedagógico e, repercussões, projeto de vida de cada um. No plano das estruturas de poder e do sistema, a mudança se traduz no funcionamento eficiente e eficaz, nos planos operacionais, no plano institucionais de desenvolvimento, no funcionamento de mecanismos de auto-regulação. Quanto mais os projetos de vida e profissionais e os planos operacionais e estratégicos forem expressão da avaliação institucional, mais a cultura de avaliação terá conseguido enraizar-se e consolidar-se (GASPARETTO, 1999, p. 83).

Experiência nº8 – v.6 n.2 (2001):

A avaliação tem como objetivo prevenir e mudar condutas epistemológicas e sociais que favorecem a transformação desejada, e os membros dessa comunidade avaliada são protagonistas de seu próprio destino. Não se poderá fazer mudanças se, primeiro, funcionário e aluno não estão convencidos da necessidade dessa mudança e, segundo, se eles não aprenderem a mudar (CARVALHO; PORFIRO, 2001, p. 21).

A participação dos alunos em projetos acadêmicos da UFAC foi de 1,78% e de 1,39%. Nos anos de 1998 e 1999, considerando o número de bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Nacional (46 em 1998 e 40 em 1999) e Programa Especial de Treinamento (10). Como quase 98% dos alunos da UFAC não tem oportunidade de participar desses programas e Instituição poderia criar um programa de bolsas de iniciação científica com os recursos das bolsas de trabalho e de estágio (CARVALHO; PORFIRO, 2001, p. 26).

Na Experiência nº9 – v.9 n.2 (2004), podem ser destacadas falas dos alunos, apontando esses aspectos favoráveis, que demonstram as áreas de abrangência no processo de avaliação:

Professores muito bons em relação à didática, ao carisma, que merecem parabéns, são superdidáticos, coerentes, atenciosos, e com conhecimento abrangente, grande formação cultural. O curso tem melhorado muito, bem como o nível dos professores. No cômputo geral considero o curso de boa qualidade, tanto pela estrutura material quanto pelo nível de professores. Tenho o privilégio de fazer o curso na UNESA. Os professores são muito bons. Não é qualquer pessoa que pode frequentar uma faculdade como esta num país tão carente como o nosso. Seminários e palestras nota 10. A universidade está caminhando cada vez mais caminhando para o progresso, podendo ser usado como exemplo prático de pesquisa. Os professores são bons até mesmo melhores do que se imagina. Estou certa que os melhoramentos futuros nos proporcionarão um excelente curso (OLIVEIRA; NUNES; SIMONETTI, 2004, p. 110).

Estes autores declaram, ainda, que a montagem do quadro avaliativo precisa ser feito devagar e com cuidado, pois “se for imposto de cima, sem o envolvimento do corpo docente, podemos ter certeza de que, qualquer que seja o processo decretado, será sabotado como só um corpo docente consegue fazer” (OLIVEIRA; NUNES; SIMONETTI, 2004, p. 111). Novamente, fica reforçada a imprescindibilidade de processos democráticos, dinamizados por intenso envolvimento e participação.

Experiência nº10 – v.9 n.3 (2004):

Também aponta a necessidade da adoção de um padrão para a educação superior centrado no estudante, assentado nos quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer a viver juntos e a conhecer – PPI, 2002 – (Cf. PAULA, 2004, p. 67).

Nesse sentido, houve uma boa receptividade da UFF ao PAIUB, à época de sua criação, graças à natureza de sua elaboração, que contou com a participação da comunidade universitária, além de seus princípios e pressupostos estarem mais próximos da concepção de educação e de avaliação das entidades educacionais (Cf. PAULA, 2004, p. 70).

Experiência nº11 – v.9 n.4 (2004):

Individualismo dos profissionais, que está assentado em práticas de escassa participação, mas de muita cobrança. Não podemos esquecer que a avaliação institucional é, necessariamente, um processo coletivo e que, por isso mesmo, deve ser compartilhado por todos os protagonistas institucionais (Cf. ANDRIOLA, 2004, p. 51).

Experiência nº12 – v.11 n.4 (2006):

Ela deve nascer como projeto coletivo desde o seu planejamento até sua execução. Entendemos que a avaliação tanto pode ser utilizada para regular quanto para emancipar o indivíduo e a sociedade, que a diferença não está nos procedimentos em si, mas nos objetivos e nos princípios aos quais a avaliação atende ou fundamenta-se (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, p. 81).

Na Experiência nº13 – v.11 n.2 (2006), temos:

A socialização dos resultados da Avaliação Institucional demonstra o compromisso com a democratização do saber, a continuidade da interlocução e do diálogo participativo, na busca de solução dos problemas de nosso tempo na UEG, visando a transformações que propiciem melhor qualidade ao desenvolvimento das atividades desta instituição universitária estadual do Centro-Oeste brasileiro (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 132).

Experiência nº14 – v.12 n.4 (2007):

A autoavaliação institucional deve ter um caráter educativo, de melhora constante e de autorregulação. Quanto mais ampla e dedicada à participação dos envolvidos, mais resultados positivos surgirão e maior será a eficiência dos processos pedagógicos desenvolvidos (Cf. CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 734).

Na Experiência nº15 – v.14 n.1 (2009), temos:

Em relação à participação das comunidades internas e externas na avaliação institucional, bem como nos resultados mais importantes desse processo, verifica-se o esforço das instituições para o envolvimento de todos os seus setores acadêmicos (docente, discente e técnico-administrativo) no processo avaliativo institucional, além de um esforço para o envolvimento da comunidade externa. Os resultados

dessas práticas avaliativas auxiliam no desenvolvimento de ações político pedagógicas redimensionadas, bem como em estratégias para o desenvolvimento institucional, além de proporcionar uma comunicação contínua da instituição com a comunidade (PINTO, 2009, p. 212).

Experiência nº16 – v.14 n.1 (2009):

Um dos componentes de maior relevância do processo de avaliação institucional é, sem dúvida, a importância atribuída pelo gestor da instituição, seja pública ou privada, em relação aos resultados das avaliações (Cf. PEIXOTO, 2009, p. 26).

Experiência nº17 – v.17 n.2 (2012):

A análise dos registros das primeiras experiências comparadas com as últimas, especialmente com a de número 14, demonstra que a participação na época da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) já não se dá da mesma forma, pois, na referida experiência, já se constata que, para a comunidade participar, é necessário um grande esforço institucional.

A preocupação em envolver as pessoas passa, nessa altura, a ser uma obrigação do gestor, e dele depender a qualidade dos resultados. Percebemos à medida que a autoavaliação deixa de ser um projeto pedagógico, com participação espontânea e torna-se um processo de gestão, o envolvimento e a participação das pessoas também se modifica. Nessas circunstâncias, o gestor precisa liderar e sensibilizar as pessoas para participarem e cabe a ele acompanhar todo o processo que é desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), caso contrário, a instituição pode ser punida. Acreditamos ser esse o principal motivo e preocupação da equipe diretiva com relação à participação que vai sendo autoavaliativa (Cf. MABA; MARINHO, 2012, p. 473).

Percebe-se, pela análise desses relatos de experiências, que a participação, por vezes, fica subentendida, porém procuramos identificar a sua essência, apresentada sistematicamente a seguir:

- 1) a participação está presente nos processos avaliativos existentes na universidade;
- 2) o processo de avaliação institucional tem possibilitado analisar as partes isoladas que compõem a universidade e perceber a qualidade de toda a universidade;
- 3) a avaliação institucional promove importante espaço de interlocução entre a comunidade interna e externa da universidade;
- 4) a avaliação institucional pode ser utilizada em uma perspectiva educativa, sendo assim, pode modificar a cultura da universidade e firmar valores democráticos;
- 5) a socialização dos resultados dos processos avaliativos demonstra compromisso com o saber e com o diálogo participativo;
- 6) a participação é buscada no sentido de solucionar problemas, visando às transformações necessárias para promover a qualidade, o que evidencia essa articulação, a relação entre avaliação, participação e qualidade. A participação é motivada nesse sentido;
- 7) A participação não é tida como um direito, mas sim como um dever, especialmente nas experiências mais recentes. Já não se pode apontar problemas e discutir as questões livremente, pois não se sabe o que será feito com os relatórios escritos, mas se desconfia de que serão usados contra a instituição e os trabalhadores ligados a ela.

É possível perceber também a divisão do trabalho nos processos avaliativos analisados, segundo o qual, cada um dos atores possui uma função específica e hierarquizada da seguinte forma:

- 1) Estado: centra-se no controle, na regulação, na normatização, no credenciamento e descredenciamento, na garantia de um mínimo de qualidade nos serviços prestados;
- 2) Universidade: a avaliação ajuda a conhecer os problemas, limites e potenciais, sendo possível usá-la na tomada de decisões e, com base nesta, promover as mudanças em seu funcionamento;

- 3) Mercado: consolida sua lógica e dinamismos próprios, promove a competição (no caso, o ranqueamento entre as universidades, porém estas deveriam ser espaços sociais de promoção da solidariedade, colaboração, intercâmbio de conhecimentos e troca de experiências), centrando-se na premiação dos melhores e na punição e exclusão da maioria;
- 4) Participação: restringe a promover o controle dos dirigentes, pois estes têm poder de decisão, todavia essas decisões devem ter como referência a avaliação institucional; quanto aos sujeitos, devem aprimorar-se nos processos avaliativos e conduzir a participação dos demais ao cumprimento do roteiro de avaliação institucional e dos instrumentos de avaliação, documentos que explicam o *modus operandi* da avaliação e do sistema; a avaliação compõe-se como um canal de comunicação direta com o Ministério da Educação (MEC);
- 5) Envolvimento: é bastante fomentado, mas não trata de uma participação ativa, no sentido de Lima (1999);
- 6) Projetos Políticos Pedagógicos: devem aceitar o alinhamento proposto pelos processos avaliativos e devem ser reconstruídos com base neles para atender aos padrões estabelecidos ainda que, com esse movimento, reconfigurem-se os cursos e até mesmo o modelo de universidade;
- 7) Eficácia do Sistema: favorecer as mudanças epistemológicas e sociais, o que significa que o êxito poderá ser conquistado a longo prazo, ou seja, quanto mais se avalia, mais se aproxima dos interesses neo-liberais, pois a avaliação articulada a processos regulatórios e em uma perspectiva de quase mercado enraíza e consolida o projeto do Estado, ou melhor, daqueles que o Estado atual representa.

Em linhas gerais, a investigação e análises realizadas evidenciaram o lugar central que a avaliação pode ocupar na universidade. Mas é preciso aprimorar os processos, tornando a avaliação um legítimo instrumento de participação, visando a fortalecer o diálogo democrático, com vistas à construção de uma instituição aberta e atenta às

mudanças estratégicas necessárias e fundamentais. A avaliação pode configurar-se como um instrumento poderoso, a serviço do contínuo aprimoramento da instituição ou não.

CAPÍTULO III

PERCURSOS DA PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (1993-2013)

Este capítulo teve como objetivo fazer uma retrospectiva da problemática da avaliação institucional no Brasil no período de 1993 a 2013. A escolha do período em que incide esta pesquisa justifica-se pelo fato de 1993 ter sido o ano em que começou a concretizar-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), e 2013 ser o ano do término previsto para este trabalho.

3. A Avaliação da Educação Superior nas Décadas de 1950 a 1990

Em uma visão diacrónica do processo de avaliação do ensino superior, Sguissardi (2005) escreve:

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no ensino superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam (SGUISSARDI, 2005, p. 554).

O Brasil, no período de 1964 a 1984, passava pela ditadura militar, época em que os principais intelectuais do país foram exilados (1964), entre eles, Paulo Freire. O contexto era de repressão, períodos dos “anos de chumbo” (que representaram o governo repressor de Médici de 1969-1974), e também dos atos Institucionais (AI5 - 1968), sendo cinco no total, o último de 13 de dezembro de 1968.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, cujos artigos de 2005 a 2011 garantem princípios importantes em relação à Educação que, numa perspectiva mais ampla, introduzem uma outra visão de educação. Com efeito, se compararmos as duas

Constituições, esse contraste é muito acentuado. Ao contrário do que previa a Constituição de 1964, a nova constituição democrática de 1988 já refere explicitamente a importância da qualidade, incentivando iniciativas de avaliação da educação oferecida. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, cujos artigos de 205 a 211 garantem princípios importantes em relação à Educação:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos professores do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, CONSTITUIÇÃO 1988).

Observa-se na Constituição, no item VII, um compromisso público e uma preocupação em garantir o acesso a educação e pretende-se estabelecer um padrão de qualidade. Apesar dos avanços em termos políticos, houve uma articulação da educação com uma qualidade padronizada. O artigo 209 da Constituição Federal de 1988 define claramente o papel do Estado, que deixa de ser provedor e passa a ser avaliador, na medida em que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendendo às seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

A partir dessa diretriz maior, a avaliação passa a figurar em lei como mecanismo de garantia da qualidade, estabelecendo-se, dessa forma, a criação de processos avaliativos mais amplos. Os primeiros debates sobre a avaliação institucional no Brasil datam da década de 1960 (Cf. SGUISSARDI, 1997). No entanto, o recorte de nosso trabalho restringe-se ao período de 2003 a 2013.

A participação da comunidade acadêmica foi intensa e ativa, influenciando diretamente nas políticas públicas. Destacamos as principais propostas do estudo de Barreyro e Rothen (2007): o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) de

1983; o Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, que gerou o Decreto 91.177 de 29 de março de 1985, intitulado Uma Nova Política para a Educação Superior; o Relatório do Grupo Executivo para a reformulação da Educação Superior (GERES) de 1986.

A primeira experiência brasileira de avaliação institucional data de 1983, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), realizada pela Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (ANDES), através do Programa de Avaliação da Rede Universitária (PARU).

A avaliação institucional no Brasil passou a se constituir como um movimento de resistência por parte dos acadêmicos, pois já eram conhecidos outros modelos com lógica oposta, desde os anos 80, que marcadamente nos anos 90 já ocorriam em outros países no exterior, chegando tardiamente ao Brasil, como modelos prontos.

3.1 Os Governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (1990-1995) e a Gênese da Avaliação Institucional no Brasil, o PAIUB

No final da década de 1990, já eram inúmeras as críticas à universidade e à educação superior de maneira geral. Era grande a repercussão na mídia nacional. Desta feita, crescia a tensão entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as universidades públicas. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que, desde 1992, já desenvolvia experiências de avaliação institucional, cria um importantíssimo espaço de interlocução entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as instituições federais de educação superior. Criou-se um Fórum de Pró-reitores que compreendia as diversas esferas representativas, sendo: Associação das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Associação de Universidades Particulares (ANUP), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Administração e Planejamento.

Foi na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil, durante a reunião plenária da Associação das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que se aprovou uma proposta de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), encaminhada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). É importante destacar que, no governo de Collor, durante a gestão do Ministro Murilo Hingel, foi constituída uma comissão para elaborar uma proposta de avaliação institucional universitária, época em que consideramos nascimento desse programa e que justifica o período revista por esta pesquisa, por considerar que nele se encontra a gênese da avaliação institucional brasileira.

Os trabalhos dessa comissão culminaram na construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em desenvolvimento de 1993 a 1994, quando, voluntariamente, participaram 94 instituições de ensino superior, com significativas experiências. O programa era composto por uma comissão nacional nomeada pelas Portarias Secretaria de Educação Superior (SESU) nº 266 de 24/08/95, nº 310 de 26/09/95 e nº 002 de 18/01/96 e seu comitê assessor nomeado pela Portaria da Secretaria de Educação Superior (SESU), nº. 308, de 15/09/95.

Cabe ressaltar que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi uma criação brasileira, mas foi inspirado na experiência holandesa, francesa e portuguesa de avaliação. Tratava-se de um novo modelo de avaliação com características marcadamente brasileiras, com financiamentos e apoio logístico do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas era a comunidade acadêmica e científica que elaborava teoricamente e desenvolvia, na prática, um conjunto articulado de ideias, princípios, diretrizes, metodologias e ações que consistiam num programa de avaliação institucional enraizado na cultura universitária brasileira (Cf. DIAS SOBRINHO, 1997).

Em linhas gerais, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) compreendia quatro etapas: diagnóstico, avaliações internas e externas e reavaliação interna. Esse programa tinha como foco atender aos objetivos de aperfeiçoamento da qualidade acadêmica e aos seus princípios de globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, adesão voluntária, legitimidade, não punição ou premiação e permanência do processo. Iniciou-se, no Brasil, no segundo

semestre de 1993, com 59 universidades participando com seus projetos aprovados. Destacam-se as experiências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nessa época, a avaliação institucional era pensada como um instrumento para que a universidade solidificasse uma ponte com a realidade social e contribuísse para o processo de reconstrução de um espaço bastante desgastado.

(...) há uma preocupação clara com a identificação da função ou papel social da avaliação. Em outras palavras, a avaliação tem um compromisso não apenas quanto ao seu papel no interior da universidade- de melhoria da qualidade, mas, também, um compromisso em abrir caminhos novos, nos quais, a reconstrução do espaço social é o elemento catalisador desta abertura social e política da universidade (BELLONI, 1996, p. 5).

Ainda a esse respeito, o reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 1990 a 1994, e também diretor executivo do Instituto Universidade-Empresa (UNIEMP) relata:

Entendeu a UNICAMP que uma avaliação em profundidade deveria abarcar um universo amplo e totalizante da experiência universitária, incluindo padrões de avaliação de desempenho do ensino e da pesquisa, da qualificação docentes e das atividades de extensão, da produção acadêmica e científica e da gestão de recursos públicos. Tal convicção nasceu da consciência de que é indispensável à instituição fixar-se no desenvolvimento homogêneo de suas partes, concentrando esforços para além de seus bolsões de qualidade mais evidentes e emprestando nova dinâmica aqueles segmentos porventura estagnados a sem definição institucional clara (VOGT, 1996, p. 39).

Marchi (1996) relata a conclusão dos participantes do Workshop da região sul do Brasil sobre o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, como reafirmação dos marcos conceituais da avaliação: institucional, global, qualitativa, pedagógica.

A avaliação institucional

seria um confronto de pares, quer dizer: uma unidade acadêmica de uma universidade, por exemplo, a partir de seus indicadores, desenvolve uma consciência crítica dos seus pontos fortes, dos seus pontos fracos e cria uma

expectativa de um projeto de mudança. Antes de ir a frente vem uma equipe de avaliadores externos da área e faz-se um confronto, um debate. Acrescente-se a isso, a eliminação dos indicadores rígidos, frios, *neutros* porque assume-se dois elementos fundamentais na avaliação, que é o subjetivo dos atores e o julgamento explícito de valores; claro que isso não bate com o modelo que esta buscando um *padrão de qualidade nacional asséptico* (DOMINGUES; OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Localiza-se, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a gênese da Avaliação Institucional da Educação Superior no Brasil, pois esse programa foi voltado exclusivamente para essa temática no país, tendo como objeto a avaliação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Graduação, Pós-Graduação do Brasil.

Para Lopes (Disponível em www.anped11.uerj.br/23/1104p.htm), o PAIUB caracteriza-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes, com posição livre e participativa. Esse programa procurou considerar "os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões do ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade" (PAIUB, 1996, pp. 5-6).

Ristoff (1997) ressalta que o PAIUB buscou uma forma de avaliação que pudesse fazer justiça ao caráter singular do espaço acadêmico, público e livre, reservado ao permanente avanço da arte e da ciência.

É muito importante destacar que, na concepção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a avaliação era formativa e somativa:

O PAIUB era baseada numa concepção que considerava tanto a avaliação formativa como a somativa. A primeira perspectiva é mais visível quando se verifica o caráter interno da avaliação, centrado em seu processo, objetivando a melhoria da qualidade institucional. Em relação á segunda perspectiva, percebe-se que, em muitos momentos a avaliação também se dedica a quantificar ou determinar os diversos níveis da eficácia de seu objeto (PINTO, 2009, p. 196).

A participação da comunidade acadêmica era a essencial para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Públicas Brasileiras (PAIUB). Outra sua

característica fundamental era a concepção participativa da avaliação. Além da participação de toda a comunidade acadêmica nos processos avaliativos, conclamava a sociedade local e ex-alunos para uma constante reflexão, autocrítica e corresponsabilidade no desenvolvimento institucional interno e externo, principalmente no que se refere à contribuição da instituição à sociedade em que está inserida (Cf. PINTO, 2009, p. 197).

O Programa tinha como estratégia promover mudanças no Ensino Superior, entre elas, reforçar o aspecto público da educação e delinear aspectos mais amplos dos fins e objetivos da formação universitária e, em especial, o caráter democrático e participativo, visando a criar outro papel social para a avaliação. Assim, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) possibilitava às próprias instituições traçarem seus programas e objetivos, a autonomia, a diversidade, a criatividade e a troca de experiências que eram significativas para a avaliação que se pretendia. Dessa maneira, por ter sido gestado na universidade, valorizava as instituições, seus princípios, seus objetivos, sua comunidade. Era de se esperar um movimento político de resistência a outros modelos, sobretudo se impostos, desconsiderando-se o que já se havia construído no país das universidades participantes desse programa.

Tendo como eixo a autoavaliação da globalidade da instituição, este buscou interpretar e integrar, em uma perspectiva de horizontalidade, o conjunto de ações realizadas na universidade. A autoavaliação era feita pelo coletivo de professores com avaliadores externos de outras universidades.

O que se quer são boas análises e encaminhamentos, com aspectos quantitativos e qualitativos imbricados, organizadamente indissociados. Não é tarefa simples, mas imperiosa. O documento do Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB) constitui-se num exemplo de como é importante a comunicação, o diálogo e a participação de todos nesse processo de melhoria da educação brasileira (SOUZA, 1997, p. 41).

Para os autores Domingues e Oliveira (2000),

o PAIUB também seria um padrão de qualidade porém com outras bases muito mais voltados para as entranhas e para a história de cada instituição. Entendemos que essa avaliação propiciaria um resgate e identidade de cada instituição e a

valorização daquilo que cada uma tem de único e que deveria ser socializado com as demais para uma maior troca de experiências (DOMINGUES; OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Não negando nem omitindo as dificuldades, contradições e equívocos, é justo reconhecer que o PAIUB vem produzindo uma cultura de avaliação, juntamente com a construção de modelo adequado á realidade brasileira. Não importa nenhum outro pacote avaliativo já acabado em algum outro país e pronto para uso em qualquer parte (...) O PAIUB é um programa em construção pelas universidades brasileiras. Nisso reside algumas de suas fragilidades teóricas e equívocos operacionais, pois é um campo ainda se constituindo, mas é aí que está o principal de sua força de transformação e de seu valor acadêmico e ético-político. Os sujeitos dessa construção são os sujeitos da construção da universidade. Avaliar a instituição é também exercitar os gestos de sua permanente e interminável construção. programa em construção (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 23).

A exemplo do que já ocorria em outros países, o governo brasileiro instituiu o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, que e, proposto pelo governo, tinha como objeto elementos passíveis de mensuração, comparação e o desenvolvimento de *rankings*, desconsiderando o conceito e a prática da educação universitária, bem como o princípio da dissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A “proposta” do Governo é proposta de controle e legitimação da ótica do capital. Sua preocupação vai além da rentabilidade do investimento. Há um fantástico deslocamento do espaço universitário sob a ótica do ensino (...) Temos que enfrentar esse deslocamento, essa concepção segundo a qual a Educação é mercadoria (LIMOEIRO, 1989, p. 5).

A educadora brasileira Ana Maria Saul (1998), analisando o desmonte do PAIUB, enfatiza a importância de se pensar uma nova vertente para a avaliação, um novo paradigma. Uma avaliação que seja emancipatória, democrática, participante, como crítica institucional e criação coletiva. A comunidade acadêmica e científica brasileira tinha o firme propósito de reafirmar seus valores através de uma avaliação formativa e emancipatória, razão da resistência.

Para Domingues e Oliveira (2000), “o PAIUB foi desativado por decisão do modelo paradigmático de avaliação. A maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos

programas vinha fugindo da lógica que tinha sendo implantado pelo MEC” (DOMINGUES; OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Acreditamos nos valores e nas perspectivas de avaliação institucional propostos e praticados pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), pois tinha por base a solidariedade, a cooperação, a colaboração, a participação democrática, a dialogicidade, a construção de conhecimento pela troca de experiências e pelas aprendizagens mútuas, pela socialização e publicação das vivências, a valorização da subjetividade, da identidade e diversidade cultural de cada instituição e região do país e, principalmente, valorização da percepção da relevância social das instituições em todos os seus aspectos, ainda que estas apresentem pontos fortes e frágeis.

Esse programa também levava em consideração o conhecimento da realidade da instituição de maneira integrada com as áreas e atividades administrativas e de gestão, desempenhando um papel articulador, promotor e criador de ambiente propício para o amadurecimento das consciências políticas que favorecem a emancipação propulsora da autonomia e da liberdade. Na perspectiva do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a avaliação passou a ser crítica, assumindo uma dimensão de vanguarda contra a lógica de mercado e seus valores.

O desenvolvimento das atividades de avaliação desse programa ocorria de forma isolada, independente e desarticulada da avaliação que o governo desenvolvia. Este, por sua vez, exigia que os egressos da graduação prestassem obrigatoriamente, como forma de apurar o seu desempenho, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), conhecido como Provão. Essa estratégia tinha uma lógica contrária à da avaliação institucional proposta pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Leite analisa que, em 1995, “com a mudança de governo, o foco principal da avaliação no ensino superior deslocou-se da dimensão institucional para a individual. O PAIUB foi desacelerado, o que provocou mobilização das universidades e de seus reitores” (LEITE, 1998, p. 62).

É importante ressaltar que os programas internos de avaliação institucionais, iniciados sob a égide do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) não foram desacelerados por conta do governo. Vários programas de avaliação

institucional estavam consolidados em 2004 quando se implanta o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), não tendo sofrido quaisquer mudanças devido ao Provão, já implantado. No entanto, tal política não deixou de impactar os projetos políticos pedagógicos das instituições, atingindo diretamente os currículos dos cursos, definindo os conteúdos a serem ministrados pelos professores, reduzindo drasticamente a autonomia destas e o atendimento das diversas realidades e da diversidade que cada instituição representa no país. Para Sordi (1998, p. 54), “a avaliação passa a ser o instrumento utilizado para processar mudanças na lógica do ensino adotado, confirmando seu potencial de categoria central no processo formativo”.

Esse governo segue até 1995, demonstrando um alinhamento com as exigências internacionais e interrompendo o diálogo com a academia, na medida em que deixa de financiar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), prejudicando a sua existência, dando prioridade a outros sistemas financiados pelo Banco Mundial, já em vigor no país desde 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), conforme Domingues e Oliveira (2000).

3.2 Avaliação Institucional no Governo de Fernando Henrique Cardoso (janeiro de 1995 até janeiro de 2003)

O presidente Fernando Henrique Cardoso, durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, respaldado pela Lei nº 9.131, estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, publicando o decreto 2.026 em 10 de outubro de 1996:

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I- análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III- avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Art. 2º. Os procedimentos estabelecidos no artigo anterior são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um.

Art. 32 Os indicadores de desempenho global referidos no inciso 1 do art. 12 serão levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional - SEDIAE e compreenderão:

I- taxas de escolarização bruta e líquida;

II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;

III - taxas de evasão e de produtividade;

IV - tempo médio para conclusão dos cursos;

V - índices de qualificação do corpo docente;

VI - relação média alunos por docente;

VII - tamanho médio das turmas;

VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;

IX - despesas públicas, por aluno no ensino superior público;

X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado;

XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores (BRASIL. DECRETO nº 2.026, de 10 de outubro de 1996).

Os indicadores globais, que determinam o que avaliar, sob a égide desse governo, passam a ser restritos às condições de oferta das instituições, como se confirma no artigo 6º, do Decreto referido:

Art. 6ª Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, referida no inciso m do art. 12, considerará:

I- a organização didático-pedagógica;

II - a adequação das instalações físicas em geral;

III - a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;

IV - a qualificação do corpo docente;

V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

7º Cabe à CAPES a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, que será realizada de acordo com critérios e metodologia próprios.

Art. 8º Os resultados dos vários procedimentos de avaliação serão consolidados e compatibilizados pela SESu.

Art.9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL. DECRETO nº 2.026, de 10 de outubro de 1996).

A comunidade acadêmico-científica desse período tem outras razões para realizar avaliação institucional, agora mais integrada ao conceito de universidade e às suas funções sociais, à formação da consciência de nacionalidade, embora não seja alheia à ideia da avaliação como instrumento de gestão, tornando-se esta necessária para estabelecer prioridades.

A perspectiva do governo traduz uma vertente economicista e gerencial, que dá continuidade à realização do Provão e a intensifica. Ele é tido, então, como elemento para tomadas de decisão do ponto de vista de sua eficiência em responder às demandas de desenvolvimento econômico, priorizando, desse modo, a distribuição dos recursos públicos,

Se o organismo internacional reconhece a autonomia e a liberdade acadêmica como princípios orientadores que sustentam a avaliação, por que os governos tentam impor avaliações que não respeitam a liberdade acadêmica, que constituem verdadeiros controles impositivos sobre as universidades? (LEITE; BALARINE, 1998, p. 52).

A proposta do governo dessa época era de controle sobre a educação, legitimação dos valores da lógica do mercado, sob a ótica do capital, concepção segundo a qual a educação é uma mercadoria. Sua preocupação ia além da rentabilidade do investimento, o que favoreceu a construção de um deslocamento do espaço universitário sob a ótica do ensino. Esse deslocamento no conceito de educação mobilizou a comunidade acadêmica. Este foi um momento de tensão entre o governo e os acadêmicos em torno do que seria e como deveria ser a avaliação, foi um tempo em que a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) promoveu os primeiros debates sobre Avaliação do Ensino Superior no Brasil. Esse movimento constituiu-se de uma sinergia que começou a surgir no país em torno da construção de uma avaliação institucional com intenção de se opor a avaliações de caráter quantitativo, visando a criar no país um modelo próprio, como de fato aconteceu, quando nasceu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades

Brasileiras (PAIUB), especialmente entre os anos 1993 e 1994. Nesse mesmo governo, pela primeira vez no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, de forma clara e operacional, estabeleceu uma sistemática de avaliação interna e externa para fins de credenciamento e de aprimoramento da qualidade da educação superior.

Nessa lei, porém, a matéria é tratada apenas genericamente, mencionada quando se trata dos processos de autorização e reconhecimento de cursos e instituições. Sabe-se que é prerrogativa do executivo definir seus critérios, sua metodologia e sua execução. Coerente com o encaminhamento que fazia ao Congresso, o governo, antes mesmo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgou legislação sobre avaliação.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – lei 9394-96) já contempla a avaliação, como se observa no artigo 46:

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.”

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, LEI 9.131, 1996).

Em outra portaria, o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, normatiza o procedimento de avaliação das instituições, determinando que ela seja um procedimento individual de avaliação das instituições de ensino superior e revoga as portarias diversas referentes ao Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Trata-se da Portaria n.º 302, de 7 de abril de 1998, pautada no disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e nos Decretos nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 e Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, tendo como pressuposto a necessidade de complementar a regulamentação do processo de avaliação nas instituições de ensino superior:

Art. 1º A avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão, conforme disposto no art. 1º, inciso II, do Decreto 2.026, de 1996, será realizada pela Secretaria de Educação Superior - SESu, no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Parágrafo único. A SESu constituirá um Comitê Assessor do Programa integrado por especialistas com notória experiência em procedimentos de avaliação institucional para colaborar na consecução da avaliação de que trata o caput deste artigo.

Art. 2º O processo de avaliação de que trata o artigo anterior constitui uma atividade permanente e compreende:

I - processo de auto-avaliação, conduzido pela própria instituição, observadas as orientações e parâmetros estabelecidos pela SESu, ouvido o Comitê Assessor;

II - avaliação externa, a qual incluirá visita in loco, observadas as orientações e parâmetros estabelecidos pela SESu, ouvido o Comitê Assessor;

III - apreciação dos relatórios da avaliação interna e da avaliação externa pelo Comitê Assessor do PAIUB, bem como de quaisquer outros procedimentos avaliativos ocorridos na instituição.

Art. 3º As instituições de ensino superior que desejarem integrar-se ao processo de que trata o art. 1º desta Portaria deverão enviar ao MEC documento contendo:

I - planejamento e projeto detalhado de implantação e desenvolvimento da avaliação institucional, incluindo descrição do órgão responsável e definição da inserção deste na estrutura organizacional da instituição;

II - manifestação do colegiado superior da instituição em relação ao seu compromisso com o programa e formas de acompanhamento interno.

§ 1º As Instituições já integradas ao PAIUB deverão manifestar 'a SESu seu interesse em dar continuidade ao Programa nos termos da presente Portaria, enviando:

I - relatório circunstanciado contendo descrição e resultados alcançados nas etapas já realizadas;

II - proposta de continuidade contendo o planejamento de ações futuras.

§ 2º O Comitê Assessor do Programa analisará os projetos e relatórios concluindo por recomendar ou não o recolhimento pela SESu do programa de avaliação da instituição.

§ 3º O Comitê Assessor do Programa emitirá as orientações necessárias 'a elaboração dos documentos mencionados neste artigo.

Art. 4º O Comitê Assessor fará o acompanhamento do desenvolvimento do Programa em cada instituição, pela análise de relatórios periódicos e, quando for o caso, realizando visitas in loco, relatando ao Secretário da SESu suas conclusões e recomendações.

Art. 5º A SESu poderá apoiar com recurso atividades de avaliação institucional nas instituições.

Parágrafo único. O apoio de que trata o caput deste artigo dependerá de análise de mérito realizada pelo Comitê Assessor do PAIUB.

Art. 6º Os resultados da avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior serão incorporados aos relatórios da SESu para fins de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e reconhecimento de instituições e utilizados na orientação de outras políticas do Ministério da Educação e do Desporto de qualificação do ensino superior.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a portaria ministerial nº 1.855, de 30 de dezembro de 1994, e as portarias da Secretaria de Educação Superior nº 130, de 14 de julho de 1993, nº 266, de 24 de agosto de 1995, e nº 308, de 15 de setembro de 1995 (BRASIL. PORTARIA n.º 302, de 7 de abril de 1998).

As instituições que já tinham programas de avaliação institucional foram chamadas a reformularem seus projetos, a partir dessas diretrizes, e aquelas que não tinham programas de avaliação institucional instituídos iniciaram a sua construção para participar “voluntariamente” desse processo proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na Portaria nº 302, de 7 de abril de 1998, também se revogam os membros da Comissão Nacional nomeados em 1995 pelas portarias nº 266 e 308, sendo que outras pessoas seriam nomeadas para essa função; a partir de então, *especialistas cuidariam da avaliação*.

O governo de Fernando Henrique Cardoso tinha, para a educação, interesses contrários aos construídos pela universidade na época do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), interesses de implantar uma avaliação padronizada, a exemplo do que já acontecia na educação básica brasileira, financiada pelo Banco Mundial e globalizada, como já acontecia em outros países sob a influência desse Banco e de interesses neoliberais. Observa-se, portanto, que o governo dava continuidade a políticas anteriores que contemplavam diversas estratégias e projetos determinados para a educação superior e para a educação básica, que se articulavam a uma só lógica, como afirmam os autores:

Nesta vertente, o MEC vem realizando dois conjuntos de atividades, ou dois projetos. O primeiro é o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Esse sistema começou a ser implantado em 1990, com o financiamento direto do Banco Mundial e continua sendo realizado e difundido anualmente, nas diferentes *séries* do ensino básico. O que é o SAEB? São provas padronizadas de nível nacional, na expectativa de construir a curva normal de desempenho dos alunos do ensino básico, sobretudo em Português Matemática e Ciências. O segundo grande projeto que existe nessa área e, coincidentemente, assinado em 1997, pelo Governo Bill Clinton com o Fernando Henrique de Cardoso (Brasil/MEC,1997) são os *standards* nacionais, para que se consiga comparar o desempenho dos alunos brasileiros com o desempenho de outros países. Não se pode esquecer, neste sentido, todo o processo de globalização, toda a concepção de operário global, todo o novo modo de produção das empresas (metade aqui, metade lá) etc. Evidentemente, o standard

nacional/global passa a ser uma necessidade (DOMINGUES; OLIVEIRA, 2000, p. 20).

Nesse governo, foi publicada a Lei nº 9.131 de 24/11/1995, que instituiu um exame para os formandos dos cursos de graduação, o Provão (ao qual nos referimos na página 14), sendo este o critério utilizado para a avaliação da qualidade das instituições, medindo os cursos, pelos resultados das provas de cada curso, e o desempenho global da instituição, pela classificação entre as instituições. Essa lei atribuiu ao poder público federal, através do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), a competência de avaliar a política nacional de educação.

Desprezando toda produção acadêmica que se vinha construindo nas décadas anteriores à de 1990, o governo aproveitou o polêmico momento de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996, para impor, na educação superior, o Provão, aplicado aos egressos da graduação, ao invés de dar continuidade ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que, verdadeiramente, agregava valor às universidades e garantia o seu sentido público, o que não ia ao encontro dos objetivos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1905-2003), portanto era evidente que não teria apoio.

A Lei 9.131/95 definiu a sistemática de avaliação coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), regulamentada pelo Decreto nº 2.026/96, que explicita critérios e procedimentos para a realização do Exame Nacional de Cursos. Esse Decreto normatiza uma sistemática de avaliação a ser implementada, baseada em 4 (quatro) dimensões.

A lei nº 9.394/1996, especificamente no capítulo VI, artigo 9º, responsabiliza a União em assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, razão pela qual uma série de estratégias de avaliação foi inserida como o Provão, obrigatória e classificatória, aplicada a todos os universitários de 1996 a 2003.

É de fundamental importância para essa retrospectiva histórica esclarecer que, antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação não era

vinculada aos processos de regulação e controle da educação superior, não interferindo no funcionamento da instituição. É bem verdade que a nova LDBEN deu início a uma concepção de avaliação vinculada aos processos de regulação e controle da educação superior. A partir de então, o Ministério da Educação e Cultura passou a exercer, mais fortemente, a avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas (Cf. PINTO, 2009, p. 196).

O Estado, representado pelo Ministério da Educação e Cultura, passa a ser um órgão avaliador:

Isso fica bem evidenciado, inclusive, com a promulgação do Decreto n. 2,026/96, que destacou, de forma ainda mais transparente, o papel do Ministério da Educação como órgão avaliador do ensino superior, por meio do Exame Nacional de Cursos – ENC (comumente conhecido como Provão), e da Avaliação das Condições de Oferta ACO (que, mais tarde, passou a denominar-se Avaliação das Condições de Ensino - ACE) (PINTO, 2009, p. 196).

Essa política foi marcada pela fiscalização e punição das instituições, como forma de o governo garantir à sociedade que as instituições particulares passavam por um processo avaliativo que controlaria a qualidade da educação oferecida pelas instituições, especialmente as particulares, que representavam a grande maioria nesta década. Essa ênfase atribuiu um outro sentido ao papel do Estado, da avaliação e da participação acadêmica.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil viveu uma expansão do número de vagas na educação superior, mas isso não significou igualdade de oportunidade e qualidade na educação para todos. A intenção estava muito mais ligada a uma terceirização do papel do Estado para o setor particular do que aos ideais democráticos como, a princípio, se poderia supor.

Para Inocêncio M. Coelho, esta transformação “configura, em verdade, uma privatização do ensino público atualmente ministrado pela União” (COELHO, 2000 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 16).

Foi um tempo bastante conflituoso, pois não havia consenso entre os próprios acadêmicos (o que era de se esperar em uma organização complexa) dos conceitos de

Educação, de Universidade e de Avaliação Institucional, que se apresentavam em discussão. Dessa forma, percebemos que a avaliação reduziu-se a uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais, além disso, não identifica as causas das dificuldades, não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação, qual seja, o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Sem considerar as experiências já desenvolvidas por um grande número de instituições, essa opção por uma metodologia simplificadora e arbitrariamente implantada contribuiu para aumentar as resistências a esse tipo de avaliação.

A reforma proposta pelo governo tinha como premissa a flexibilização, a competitividade e a avaliação, de forma a permitir um rápido crescimento da educação superior no país. Os instrumentos dessa nova sistemática eram o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão. A avaliação das condições de ensino era base para subsidiar os processos de autorização, credenciamento e recredenciamento de cursos e instituições.

Essa sistemática favoreceu a proliferação de inúmeras instituições de ensino superior e a abertura pelas universidades particulares de muitos *campi* fora da sede, chegando a ponto de o Brasil ser um dos poucos países do mundo a ter sua educação superior quase totalmente particular, *terceirizada*. Assim, esse sistema modificou a relação do Estado com a Educação e colocou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como seu representante.

O modelo de avaliação construído no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Provão, era baseado na informação e no produto da avaliação do aluno como resultado, que se afina teoricamente com o modelo de avaliação regulatória, ou seja, de controle, de natureza fiscalizadora, alinhada com a lógica do mercado.

Há um PARADIGMA. O paradigma é a perspectiva o quadro de referência de ver a Universidade. Um Paradigma é uma estrutura de pensamento; um esquema para a explicação e compreensão de certos aspectos da realidade. Paradigmas seriam as diferentes abordagens dentro das ciências. ABORDAGEM é a forma teórica com que nos aproximamos dos fenômenos. A janela mental, através da qual vemos o Mundo, a Ciência, a Tecnologia, a Arte, a Universidade, o Professor, o Aluno, o

ensino, a Pesquisa, a Extensão, a Gestão Administrativa, o Currículo, enfim. A abordagem está relacionada com aquilo que eu quero fazer com os resultados: Descrever ou Transformar (CREMA, 1996, p. 49).

Os paradigmas são modalidades de conceber, encarar, enfocar, abordar e interpretar a problemática em estudo. É o que distingue o antigo e o novo sistema de valores, através das tendências paradigmática, política, pedagógica e científica que permitem evidenciar o referencial teórico-epistemológico que permeia as práticas governamentais, nas universidades e nos cursos. Trata-se de algo que se percebe antagônico entre o proposto e discutido no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a propositura legal do governo.

Percebe-se que houve uma repentina mudança de rota por parte do governo, agindo de forma arbitrária, apesar da resistência por parte da comunidade acadêmica. Instalou-se um cenário dinâmico e de tensões entre interesses diversos.

Tais mudanças, resguardando as particularidades e contextos históricos, podem ser explicadas, pelo menos em parte, como uma tentativa de implantação de uma agenda globalizada, que impõe a mudança de estratégias a exemplo do que se passou em Portugal no que diz respeito às reformas educativas, no ano de 1992:

As políticas educativas para o ensino não-superior, a repercussão das mudanças neoliberais só começa a se fazer sentir em Portugal no momento em que o novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico (Despacho Normativo no. 98-A/92) já está em fase de implementação nas escolas. Nessa coincidência temporal poderá residir uma das causas que impediram a realização cabal da nova proposta de avaliação dos alunos: os aspectos mais democráticos do novo modelo de avaliação, como a avaliação formativa e a obrigatoriedade de realizar formas de compensação educativa (destinadas a viabilizar, em condições adequadas e justas, o carácter excepcional da retenção dos alunos e a promoção da *Escola para todos*) acabaram (paradoxalmente) por colidir com condições sociais e políticas que seriam as mais desfavoráveis à sua promoção (AFONSO, 1999, p. 153).

Um outro ponto da lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, que não é o objeto direto desta investigação, mas de que não se pode deixar de falar, foi a instituição de um ensino voltado para a formação de professores (Licenciatura em Normal Superior,

encarregado dos aspectos didático-pedagógicos) e outro, para os profissionais da educação (Bacharelado em Pedagogia, encarregado de oferecer competência específica para esse educador gestor).

Isso banaliza a formação de professores, reduzindo a carga horária das licenciaturas para três e propicia-lhes uma formação aligeirada com o intuito exclusivo de oferecer formação superior a um maior número de professores em exercício ou não.

A concepção de universidade percebida nas entrelinhas da lei 9394/96 era muito mais de universidade – empresa, local de formação da elite dirigente do País, com enfoque sobre um ensino que buscava a formação de profissionais liberais, ou seja, para o exercício individual, sem projeto social e coletivo, com pouca sensibilidade para se integrar em um projeto de transformação social.

Nesse contexto, a produção científica, artística e cultural não conseguiu estabelecer uma relação com o mundo real imediato. A extensão e os cursos de extensão universitária acabaram por se caracterizar a partir de uma conotação assistencialista, que nem sempre conseguiu estabelecer um canal de interlocução apropriado entre instituição voltada para a ciência e os beneficiários de suas atividades, o que não corresponde a uma função de produção de conhecimento novo, criativo, para as soluções incipientes aos antigos problemas.

Percebe-se, lamentavelmente, que, mais uma vez, perdeu-se a oportunidade de implantar uma estratégia séria e adequada para a melhoria do sistema de educação superior e de contribuir para a criação de uma cultura de avaliação institucional, na qual a avaliação fosse parte da produção intelectual da instituição, a exemplo da experiência vivida durante o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Públicas (PAIUB). Em vez disso, a opção governamental foi basear-se em modelos americanos, com sérios equívocos conceituais.

Devido ao fato de estar comprometida com as normas vigentes, a universidade, ou melhor, a Educação como um conjunto, não consegue mais mudar as regras e as estruturas definidas, passando a ter que incorporar criticamente e absorver a lei do Provão. Tradicionalmente, as universidades nunca tiveram uma interlocução de outro tipo com o setor público, ora assumiram um papel adesista, de apoio ao partido em questão e puderam

participar da elaboração de políticas públicas, ora, um papel de resistência, nesse caso, foram invadidas e manietadas por buscarem a independência. Era posto que o processo de autoconhecimento e reconstrução institucional seria a viabilização da ponte de interlocução para mediação com a realidade social. A institucionalização da avaliação, na rotina, deveria fazer parte do processo de tomada de decisão, evitando-se o risco de se fazer apenas um ensaio de avaliação.

A avaliação institucional, nesse contexto, era praticada numa concepção regulatória, sendo destacadas tanto as dimensões individuais dos alunos como as educacionais dos cursos e das instituições, e seus resultados eram utilizados para a distribuição de recursos para as universidades públicas, conforme o nível de qualidade demonstrado, ou seja, de acordo com o desempenho da instituição, seria a sua rubrica orçamentária. Nessa época, uma grande ênfase era dada aos resultados observados no “desempenho” dos universitários no Provão. Esse momento foi considerado um tempo em que a universidade perdeu no embate com o governo, um momento de tensão e de perda, porém de grande resistência que, mais tarde, no governo seguinte, passou a fazer mais sentido na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004. O quadro social, ainda na época do governo de Fernando Henrique de Cardoso (1995-2003), foi definido por Silva Junior e Sguissardi (2005) como destruído, ou pelo menos, esgarçado. Alguns indicadores são advindos de resultados do Relatório das Nações Unidas de Desenvolvimento Humano, apresentado na Conferência de Abertura do I Simpósio Universitário de Avaliação Institucional, que ocorreu em 2005. Os indicadores possuíam quatro níveis ou ordens distintas: sócio-econômicos, culturais, educacionais e destruição da ecologia. E é nesse contexto social que a universidade estava inserida, que se discutia a avaliação institucional como instrumento para a reconstrução do espaço social.

Há uma preocupação clara (da comunidade acadêmica) com a identificação da função ou papel da avaliação (...) a avaliação tem um compromisso não apenas quanto ao seu papel no interior da universidade da melhoria da qualidade também, um compromisso em abrir novos caminhos, nos quais, a reconstrução do espaço social é elemento catalisador desta abertura social e política da universidade (SGUISSARDI, 1997, p. 5).

A avaliação institucional passou a ser uma questão central, pois, através dela, seria possível criar uma interlocução entre universidade e realidade social, ou seja, segundo o autor, era necessário que a avaliação fosse mediadora, pudesse estabelecer os mecanismos para captar as necessidades e demandas de vários setores sociais, tanto dos excluídos quanto dos já integrados para absorver a sua experiência e, ao mesmo tempo, promover o avanço científico, característica institucional que lhe é inerente.

3.3 Avaliação Institucional nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007) e a Regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

É com o governo popular de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT), que a universidade encontra guarida para retomar o diálogo com o governo, após anos de resistências e passa a contribuir com a regulamentação da avaliação da educação superior, prevista no artigo 9º e incisos V e VI, da Lei de Diretrizes e Bases, em que os processos de avaliação são regulamentados como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, nasce da criação de uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), constituída pelas portarias nº 11 de 20/04/2003 e nº 19, de 19 de maio de 2003, composta por acadêmicos estudiosos da temática da avaliação. Essa comissão tinha como objetivo elaborar uma revisão crítica sobre o sistema de avaliação, advindo, a partir daí, um relatório organizado em duas partes. A primeira apresentava um diagnóstico do marco legal e dos procedimentos de verificação e avaliação da educação superior, e a segunda, em uma política nacional de avaliação da educação superior. Esse documento, produzido democraticamente pelas universidades, baseado nos princípios e experiências produzidos no Brasil desde as décadas de 1980 e 90, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), já referido, inspirou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O campo da avaliação da Educação superior no Brasil ganha uma importante contribuição, advinda dos estudos coordenados pela Comissão Especial de Avaliação (CEA) designados pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e MEC/SESu nº 19, de 27 de maio de 2003 (EYNG, 2004, p. 44).

Mais do que uma política, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) representa o sucesso de uma empreitada da comunidade científica que resistiu a pressões do governo e manteve-se firme no propósito de dar continuidade à implantação de outro paradigma de avaliação.

O ano de 2004 representa um marco histórico para a avaliação institucional brasileira, pois ganhou-se força com o amparo da Lei nº 10.861 de 14 de abril 2004.

(...) O documento propõe que a avaliação poderá ajudar a instituição a identificar os seus aspectos mais fortes, suas carências setoriais e necessidades gerais, definir as prioridades institucionais mais importantes, e elaborar as ações para o efetivo desenvolvimento institucional (CONAES, 2004).

Para as universidades, que lutavam pela implantação de um sistema de avaliação com lógica emancipatória desde a década de 1980, essa lei foi recebida como uma grande vitória.

Nesta linha de pensamento, podemos definir a avaliação como o processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informação válida e confiável para estabelecer juízos de mérito ou valor que conduza a tomada de decisões de melhoria aquilo que se está avaliando (SANZ; PINA, 2001, p. 61).

No dia 15 de abril de 2004, no Diário Oficial da União, foi publicada a lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia

institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal (BRASIL. LEI nº 1086/2004 de 15 de abril de 2004).

Entre tantas mudanças até a versão final publicada, depreende-se, no parágrafo primeiro, uma associação entre avaliação e melhoria da qualidade, defende-se a educação pública ao mesmo tempo em que se orienta a sua prática. Entretanto, percebe-se uma tensão, um conflito de lógica, pois entendemos que, ao mesmo tempo em que se propõe a melhoria da Educação, enfatiza-se seu caráter público, ou seja, com valores democráticos, respeito à diferença, à diversidade, à autonomia e identidade institucional, portanto tem-se como finalidade também a previsão de expansão e a busca da eficácia, o que remete à lógica burocrática.

Não podemos nos esquecer, todavia, de que, para além das mudanças verificadas na última década, há também fatores (e há muito tempo) relacionados com a própria natureza política do Estado que são muito importantes para equacionar as políticas educativas tendo em consideração quer o contexto interno de um determinado país, quer as diferentes épocas e conjunturas sócio históricas. Assim, por exemplo, não é indiferente para o processo de configuração das políticas educativas quem, num determinado momento histórico, o Estado vigente seja autoritário e fortemente centralizador ou, ao contrário, que o Estado seja democrático e descentralizador (AFONSO, 2003, p. 84).

Outro ponto que se observa, no segundo parágrafo da Lei 1086/2004 citada, é a integração promovida pela cooperação entre os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, o que também pode favorecer uma padronização, visando à consolidação de um sistema nacional, inclusive algo que até a presente data não se concretizou, pois há instituições, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que até hoje não participam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Art. 2º- O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL. LEI 1086/2004 de 15 de abril de 2004).

Consideramos que o modelo teórico de avaliação institucional, descrito nesse artigo, identifica-se com os anseios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Tais anseios, nesse momento histórico, vislumbram a construção de projetos de avaliação democráticos, de contrarregulação. Entendemos contrarregulação, à luz de Freitas (2005), que a define como

resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p. 912).

Com esse intuito, o governo recebeu forte apoio, tanto das instituições públicas como das particulares, ainda que o conceito de Educação como bem público fosse algo polêmico, e o setor particular não concordasse com o que estava sendo posto.

A concepção de avaliação que fundamenta a proposta do SINAES, seus princípios, propósitos e estratégias referenda-se numa abordagem excepcionalmente atual e

capaz de visibilizar uma melhoria significativa na educação superior e a cada uma de suas instituições (EYNG, 2004, p. 44).

No artigo terceiro, são definidos os objetivos e dimensões da avaliação institucional:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL. LEI 1086/2004 de 15 de abril de 2004).

Nos parágrafos que seguem, garante-se o respeito à diversidade e valoriza-se a identidade institucional, o incentivo às atividades de pesquisa e os instrumentos de avaliação,

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no *caput* deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de

acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL. LEI 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

Institui-se também a aplicação de conceitos escalonados de 1 a 5 às dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Autoavaliação, posteriormente, constitui-se em avaliação institucional e, dentro dela, uma dimensão é dedicada à autoavaliação.

Articulando-se com as demais avaliações, esse sistema também avalia os estudantes através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Lei 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

Já com diretrizes curriculares padronizadas para todos os cursos, o próximo passo foi a realização de um exame que permitisse a comparação entre estudantes e, principalmente, entre as instituições e professores, a partir dele.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado (BRASIL. LEI 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

Diferente do Provão (implantado no governo de FHC), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), mais amplo e complexo, submete os alunos a um questionário socioeconômico e avalia os estudantes no primeiro ano de curso e ao término deste, objetivando perceber o tipo de formação universitária que o curso ofereceu (valor agregado).

De acordo com a CONAES (2004), o processo contínuo de auto-avaliação será um instrumento de construção e ou consolidação da cultura de avaliação na instituição, onde a comunidade interna se identifica se comprometa. O caráter formativo deve possibilitar o aperfeiçoamento tanto pessoal dos membros da comunidade acadêmica, quanto institucional, pelo fato de fazer que todos os envolvidos se coloquem em um processo de reflexão e autoconsciência institucional (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 625).

Os diretores são chamados a se responsabilizar pela inscrição e participação dos estudantes, e as instituições são sujeitas a penalidades. Nesse período, como a essência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior era democrática, de aperfeiçoamento, de autoavaliação, tinha princípios éticos, políticos, científicos e pedagógicos bem definidos e contra-hegemônicos, nós não nos sentíamos ameaçados de nenhuma forma, pelo contrário, queríamos fazer parte e contribuir com esse esforço governamental de apoio e de mudança propiciado por um governo representante dos trabalhadores, de que não se poderia esperar agir diferente, porém, mais tarde, revelou-se um verdadeiro engodo, como comprovaram as mudanças legais.

Com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também se criou uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), um importante órgão colegiado de coordenação e supervisão das avaliações, que tinha como atribuições principais as instituídas em seu artigo sexto:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL. LEI 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

O Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) passa a ser o responsável pela realização da avaliação. Este já realizava os programas de pós-graduação, de maneira bastante pragmática, *neutra*, considerada eficiente e transparente.

A lei nº 10.846 exigiu de cada instituição a criação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Consideramos isso um grande ganho no que diz respeito ao posicionamento democrático, ético, político, científico e pedagógico das instituições, pois obtiveram poder, houve um *empowerment* da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, das instituições:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas (BRASIL. LEI 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

Nesse momento, houve forte participação dos professores, alunos, dirigentes, e a democracia (ainda que indireta) foi bastante valorizada e era algo que oxigenava as instituições. Porém, à medida que os resultados iam sendo publicados com o intuito de fomentar a competição, o individualismo e a comparação, seus membros foram perdendo força, e a participação, o sentido.

O SINAES iniciou um trabalho para que se crie nas IES uma cultura de avaliação nas instituições. Todavia, isso leva tempo, pois é preciso que haja amadurecimento desse novo processo avaliativo, se consiga “apagar” esse pré-conceito a respeito da avaliação e ir semeando, aos poucos, essa nova cultura avaliativa, não punitiva, mas sim formativa (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 615).

O Estado garante, no artigo nono, a prerrogativa de publicar os resultados da avaliação. O que não se esperava é que as instituições e cursos seriam comparados, classificados em ordem e lista numérica e, principalmente, publicados nos principais jornais do país em nome de certa *transparência*, e com respaldo nos artigos que seguem:

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo (BRASIL. LEI 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

Assim sendo, todo esforço na implantação de diretrizes e bases legais democráticas e formativas de Educação como bem público foi corroído pela grande força econômica e política que o seguimento particular exerce – sobretudo em um contexto de economia neoliberal –, agindo politicamente e pelas tecnologias adotadas pelo Instituto Anísio Teixeira. E ainda pelas severas punições aplicadas às instituições, esse sistema foi ficando desacreditado, passando inclusive a ser temido pelas instituições.

Sugere-se uma ampla divulgação das informações do SINAES, não só na forma de documentos, mas principalmente por meio de oficinas constantes visando à aproximação das instituições aos propósitos da política educacional, para que todos possam estar em sintonia, uma vez que o que se pretende é um objetivo comum em benefício de todos, a melhoria da educação brasileira (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 622).

Era essa a ideia que movia os gestores, porém o sentimento de traição e de abandono é o que melhor expressa o sentimento deles com relação à maneira com que foram interpelados a participar, a apresentar “ingenuamente” os pontos fracos e fortes da instituição construídos coletivamente pela comunidade interna.

É importante esclarecer que esse sentimento foi tomado independentemente de uma avaliação ruim ou boa, a avaliação da instituição, o fato é que os *rankings* provocam alto impacto em todos.

Vivenciamos, no Brasil, no final deste governo (Presidente Dilma), exatamente o que descreve Afonso (2009) referente à realidade portuguesa:

Entre muitos outros efeitos, a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings*, pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação de desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e *performances* dos estudantes (AFONSO, 2009, p. 21).

Diante de um verdadeiro *ranking* e de uma avaliação *naturalizada* como instrumento burocrático, as instituições, sejam públicas ou privadas, se veem acuadas e, ao produzirem relatórios de avaliação, ao invés de, realmente, evidenciarem as questões sociais, políticas e econômica que elas enfrentam, estas ficam em segundo plano.

Assim, é de se esperar um discurso que demonstre que as instituições vão sempre bem, que estão esforçando-se muito para melhorar seu desempenho, sua qualidade e que os processos avaliativos têm trazido grandes contribuições. No capítulo que segue, foram recuperados relatos de experiências de instituições de educação superior brasileiras onde se podem perceber os “resultados” dos processos de avaliação institucional.

Coube também, nessa ocasião, ao Ministro de Estado da Educação, regulamentar os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e revogar o parágrafo 2º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os artigos 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, lei que estabelece as Diretrizes Curriculares e que incumbia as Câmaras de emitir parecer e decidir sobre processos de avaliação.

3.4 Aspectos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Esse Sistema apresenta como particularidade a integração de dados e informações referentes à legislação educacional, aos processos de avaliação e aos de regulação. Estabelece, baseado nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, que a Educação é bem público e que a avaliação deve ser formativa.

(...) parece evidente que um sistema de educação superior, para ser considerado de qualidade, precisa, em primeiro lugar, possuir “relevantes” propósitos sócio-culturais e econômicos para o desenvolvimento e crescimento do seu país; em segundo lugar, por causa das inquestionáveis vantagens da presença de diferentes tipos de instituições e formação, parece claro que, na atualidade, para um sistema de educação superior ser considerado de qualidade faz-se necessária a existência da “diversidade”. Considerando-se ainda o contexto de uma nação, com seus valores democráticos de liberdade, solidariedade e justiça social, parece óbvio que um sistema de educação superior, para ser considerado de qualidade, também precisa proporcionar “igualdade de oportunidades” para todos os estudantes. Por fim, levando-se em conta que um sistema de educação precisa cumprir suas funções consideradas básicas de ensino e formação integral dos indivíduos e da sociedade, é evidente que dever ser “eficaz” na consecução desse objetivo (BERTOLIN, 2007, p. 314).

Nele, a avaliação é concebida como um instrumento da política educacional, que tem por objetivo sustentar a qualidade da educação superior:

Este sistema avaliativo é parte de uma política governamental responsável pela educação superior brasileira, tendo como núcleo a formulação de estratégias e de instrumentos para melhorar a qualidade e a relevância desse nível de educação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ele deve integrar e articular de maneira coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas e atores da comunidade acadêmica e de esferas governamentais (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 602).

Esse sistema é composto por vários elementos: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à responsabilidade social, à gestão institucional, ao corpo docente, às instalações, à sustentabilidade financeira das instituições, entre outros. “É um sistema integrado que busca cruzar informações nas diversas dimensões da instituição, visando a realizar uma avaliação sistêmica e não pontual” (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 599).

Sua configuração caracteriza-se por três eixos principais. O primeiro deles é o da avaliação interna, que tem como objetivo verificar como as instituições de educação superior são constituídas e a sua capacidade de atendimento à comunidade em dez dimensões pré-estabelecidas. Esse processo é conduzido por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), formada por representantes da comunidade acadêmica e membros da comunidade externa, dispondo, para tanto, segundo esse sistema, de total autoridade para, de forma isenta e democrática, desenvolver o processo interno de avaliação.

Um segundo eixo destaca a avaliação dos cursos, que é realizada por uma comissão externa (esse processo já existia desde o governo Fernando Henrique Cardoso, porém com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior possui outros direcionamentos), formada por uma equipe multidisciplinar de especialistas, aos quais se junta um avaliador institucional. Esse eixo é muito importante, pois o sistema articula-se com os processos de regulação, ou seja, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (recredenciamento).

O terceiro eixo trata do desempenho dos estudantes, cujo objetivo também já existia no governo anterior, porém era totalmente desarticulado das demais avaliações (pelo menos do processo de regulação). Esse eixo oferece importantes informações tanto para as instituições quanto para o sistema, que poderão consubstanciar os processos de avaliação interna e favorecer uma relação da formação oferecida na instituição com relação ao cenário nacional. Também demonstra a responsabilidade social das instituições através de relatório enviado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a cada instituição e favorece a implantação de políticas públicas e a responsabilidade social, além de socializar, pois oferece subsídios para isso.

A avaliação das instituições brasileiras passa a ter caráter formativo expresso no corpo da lei, que determina que seja seguida a recomendação teórica, e a visar ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos) e da instituição.

Tem como princípios a responsabilidade social com a qualidade da Educação Superior; O reconhecimento da diversidade do sistema; O respeito à identidade, à missão e à história das instituições; A globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica; A continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto (BRASIL. LEI 10861/2004 de 15 de abril de 2004).

Segundo a lei 10.841/2004, esse sistema integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação aplicados em diferentes momentos:

1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – centro de referência e articulação, desenvolve-se em duas etapas principais: a) Autoavaliação ou Avaliação Institucional Formativa – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição de ensino superior, que faz parte do objeto de estudo da proposta desta pesquisa; b) Avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – realizar-se por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

3) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, prevendo a utilização de procedimentos amostrais.

3.4.1 Faces da Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A Avaliação Institucional tem indicação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) para que seja teoricamente substanciada na Avaliação do tipo formativa, constituindo-se em um dos instrumentos da Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) “busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 603).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) disponibilizou as diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior em 2004. Esse documento evidencia que esta deve ser formativa, que se relacione com o pilar da emancipação.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), a avaliação institucional está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Cf. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/>. Acesso em: 20 mar. 2009).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2008, explica o que é avaliação interna e direciona também a autoavaliação, fazendo uma distinção entre esses processos que até então eram compreendidos como sinônimos; isso foi “regulamentado” pelo ofício datado de 15/04/2008.

Nesse ofício, sobre a orientação da implementação e elaboração de relatórios da Avaliação Institucional Formativa, a Diretoria da Avaliação da Educação publicou:

(...) A Avaliação Interna caracteriza-se como um processo contínuo por meio do qual a IES constrói conhecimento sobre sua própria realidade para compreender os significados do conjunto de suas atividades educativas e alcançar maior relevância social. (...) O resultado final de avaliação interna deve expressar o resultado desse processo de discussão, de análise e interpretação dos dados advindos, principalmente, da autoavaliação (BRASIL, 2009, OFÍCIO 93 de 15/04/2008.).

A autoavaliação pode ser percebida como um dos tópicos da avaliação institucional, portanto uma faz parte da outra, sendo a autoavaliação um item da avaliação institucional, parte integrante do processo. Assim, as dimensões propostas ou “impostas” direcionam, inclusive, a autoavaliação. No entanto, esta última faz sentido quando é criada e avaliada pela comunidade interna, de maneira a questionar e articular, dialogicamente, o planejamento educacional e os projetos políticos pedagógicos (Cf. PADILHA, 2003).

3.4.2 Avaliação Externa

O Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) declara que o processo de avaliação externa independe de sua abordagem, mas se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (BRASIL, 2009, OFÍCIO 93 de 15/04/2008).

Acreditava-se que, durante a avaliação *in loco*, em uma perspectiva formativa, houvesse um momento de integração, de troca de experiências com o contato entre estudiosos do campo da avaliação, porém, na verdade, os avaliadores tiveram pouco treinamento e estavam com grande preocupação em responder o vasto questionário que lhes era imposto a fazer em apenas três dias.

Em nossa experiência, percebemos que havia uma preocupação maior em fiscalizar se os dados e informações que a instituição prestava estavam de acordo com o questionário preenchido pela instituição do que em compreender a nossa realidade. Percebíamos que os avaliadores tinham que responder a questões pragmáticas em um instrumento que não lhes dava condições de interpretar e relatar, ou seja, tratava-se de um documento prático que não dava conta da complexidade da avaliação.

Por melhor que fosse a postura e vontade dos avaliadores, o formulário limitava as suas ações. Percebemos, apesar de terem recebido orientação para o preenchimento dos formulários, que a avaliação para eles se resumia a isso. Uma experiência mais ampla sobre a avaliação formativa ensejada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) faltava-lhes.

Entre os avaliadores, não havia consenso sobre a perspectiva avaliativa em questão, alguns eram das áreas de exatas e tinham visões bastante diferenciadas, que não seguiam uma perspectiva formativa, acontecimento que percebemos ser comum em outras instituições e também em sistemas em fase de expansão.

No caso de nossa instituição, as Faculdades Network, havia uma forte cultura de avaliação democrática, que causou estranheza aos avaliadores. Os universitários, mesmo os que não faziam parte da Comissão Própria de Avaliação (CPA), conheciam o processo e o tinham como parte do projeto pedagógico, pois haviam construído e participado de toda sua elaboração. Nesse sentido, foi bastante produtivo e surpreendeu os avaliadores. Porém foi divulgada, pelos jornais da época, uma realidade muito diferente relativamente a outras instituições, especialmente às faculdades. Após a realização de avaliações externas, muitas instituições foram severamente punidas, tiveram seus cursos fechados e seus resultados publicados em rede nacional.

Muitas mudanças foram e ainda estão sendo implementadas desde o governo do Presidente Lula, no entanto, o caráter democrático da avaliação está perdendo seu sentido drasticamente, mantendo-se em evidência justamente um modelo pautado no controle e em punições, como o fechamento de instituições e cursos, reduzindo-se a isso o “produto” das avaliações realizadas.

As universidades, principalmente as particulares, continuam a aumentar seus *campi* e cursos de uma maneira rápida e constante, utilizando, agora, a modalidade a distância, entretanto era de se esperar do governo a interrupção desse processo e, assim, a possibilidade de resgatar a credibilidade do próprio Ministério da Educação e Cultura que, perante a sociedade, ainda é o grande responsável pela denominada privatização da educação.

Esse governo tem usado a avaliação como mecanismo burocrático de controle, exatamente o contrário do que se esperava a partir de seu ingresso. Prática muito distante de uma avaliação formativa, pautada em princípios democráticos.

Essa dupla função caracteriza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como um sistema híbrido e com dimensões contraditórias, ao mesmo tempo em que seu marco normativo atua em uma lógica emancipatória e democrática, articula-se com um marco regulatório, que é punitivo, e com a lógica de mercado, como se comprova na legislação pertinente.

3.5 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Segundo Mandato do Presidente Lula (2007-2010)

Em um segundo momento, correntes do meio acadêmico mostraram-se descontentes e desconfiadas com a nova legislação. Mesmo sendo objeto de opiniões divergentes, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) representa a capacidade e a sensibilidade de uma nova rearticulação com o Estado, que permitiu reafirmar a Educação como bem público e a avaliação como um compromisso público, não como mercadoria, como até então estava sendo percebida pelos processos avaliativos dos governos anteriores (Cf. DIAS SOBRINHO, 2002, 2003).

Esse ganho deve ser enaltecido, porque se constitui em grande conquista para um país com a educação superior praticamente privatizada. Nessa época, somente 20% das instituições eram públicas, e cresciam as críticas contra a universidade.

Segundo Vieira (2008),

essa lei defende os princípios da educação como um direito social e um dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; a regulação e o controle como algo que não se esgota em si mesmo, que tem caráter educativo; respeito à identidade e a diversidade institucional em um sistema tão diversificado como o brasileiro e a avaliação como um processo educativo, democrático e participativo, com objetivos formativos e sociais (VIEIRA, 2008, p. 60).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vem sofrendo inúmeras alterações, especialmente no segundo mandato de Lula da Silva. Portarias vêm sendo criadas como forma de regulamentação do sistema através de processos eletrônicos, e uma tendência à quantificação e ao pragmatismo tem-se observado.

A avaliação institucional vem sendo descaracterizada dos princípios e dos objetivos por processos eletrônicos e quantitativos, chegando a ponto de deixar de ser um instrumento balizador e orientador para mudanças gradativas nas Instituições de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para se tornar um mecanismo classificatório das instituições, através do Índice Geral dos Cursos da Instituição (IGC).

O Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP) define esse índice como um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação a partir do Conceito Preliminar do Curso (CPC). Este se baseia exclusivamente no conceito obtido pelos estudantes no Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), na proporção de 40% desse conceito. O Indicador de Diferença entre o desempenho observado e o esperado dos estudantes (IDD) passa a ser 30% e as variáveis de insumo também.

Os dados variáveis de insumo, que consideram corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico, são compostos por informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No dia 17 de setembro de 2005, a Comissão Nacional de Educação Superior (CONAES) aprovou um documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que visava a atender a solicitações feitas pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das instituições de educação superior. As consequências desse documento foram percebidas, quando colocado em prática.

O documento traz uma sugestão de roteiro para elaboração do relatório de autoavaliação, evidenciando os elementos mínimos a serem incluídos. No mesmo documento, o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas (INEP) declarava que a finalidade do roteiro era a de dar *apoio* ao trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), preservando a liberdade de utilizarem outros modelos ou formas de apresentação que fossem mais abrangentes e compatíveis com suas identidades e estratégia de trabalho. Essa liberdade vem ao encontro da teoria defendida desde a concepção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O roteiro prevê que a instituição deve informar: dados cadastrais, local de atividades, composição, período de mandato e ato de designação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). No relatório, deve constar o processo do trabalho desenvolvido, destacando, entre outros elementos, a metodologia, os instrumentos utilizados para operacionalizar a proposta de autoavaliação, as formas de análise e de tratamento dos dados, de acordo com a missão e os objetivos das instituições. Nesse documento, o caráter formativo da avaliação já não é mais uma prioridade, afinal se liquefez.

Ao instituir um roteiro, entendemos que se limitou a liberdade de autonomia das comissões próprias de avaliação. Elas receberam um “cabresto”, dizendo-lhes o que e como observar, o que mereceria destaque e deveria ser priorizado. A capacidade emancipatória da avaliação, a nosso ver, limita-se muito quando não é a comunidade acadêmica que cria seus objetivos à luz das questões que pretende discutir.

As Comissões Próprias de Avaliação (CPA), após uma análise crítica da atual etapa do processo de autoavaliação, desenvolvido de acordo com a proposta encaminhada à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), deveriam elaborar um relatório para descrever:

- a) as ações planejadas e realizadas;

- b) os resultados alcançados, destacando as fragilidades e as potencialidades;
- c) como são incorporados estes resultados no planejamento da gestão acadêmico-administrativa.

No mesmo documento em que sugere roteiro para elaboração do relatório de avaliação institucional, o Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) sugere que as ações e resultados sejam descritos a partir das dez dimensões contidas na Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nº 10.861, artigo 3º, que foram explicitados no núcleo comum das *Dimensões da Avaliação Institucional* do documento *Roteiro de Autoavaliação Institucional* (cap. 4, p. 17-31).

No relatório, prevê-se a elaboração de um quadro de determinado período, com quatro itens, sendo o primeiro com as ações programadas na proposta inicial; o segundo, com as ações realizadas; o terceiro, com os resultados alcançados, fragilidades, potencialidades; e o quarto, com observações, considerando-se a exigência do formato (modelo) a seguir:

Quadro 1: Ações do SINAES programadas e realizadas e seus resultados.

Ações programadas na proposta	Ações realizadas	<ul style="list-style-type: none">• Resultados alcançados• Fragilidades e Potencialidades	Observações
-------------------------------	------------------	--	-------------

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Ministério da Educação e Cultura (MEC)

O terceiro é uma descrição dos resultados obtidos e como eles são incorporados no planejamento da gestão acadêmico-administrativa; e o quarto, para as justificativas, se a instituição considerasse necessárias.

Por fim, o referido documento sugere, ainda, que se relate sobre as formas de divulgação dos resultados para o corpo social; dificuldades e facilidades encontradas no percurso dessa etapa; e críticas e sugestões para aprimorar o processo.

O esquema a seguir ilustra o fluxo de integração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as avaliações realizadas em cada nível e a elaboração de relatórios circunstanciais de cada avaliação realizada.

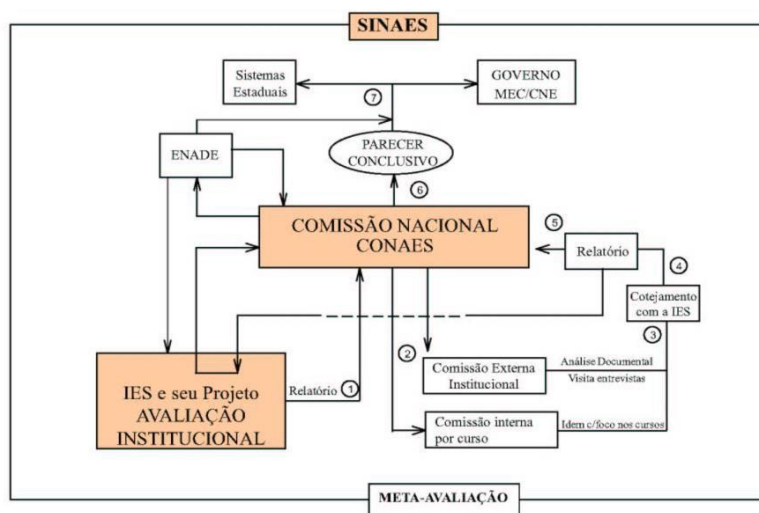


Figura 1: Fluxo de Integração do SINAES.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Ministério da Educação e Cultura (MEC)

O sistema ainda prevê a realização de uma meta-avaliação, ou seja, uma avaliação do sistema, porém, até a presente data, ainda não foi realizada avaliação dessa política pública. Outro esquema também sintetiza o que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também desenvolvido e publicado pelo INEP e pelo Ministério da Educação e Cultura:

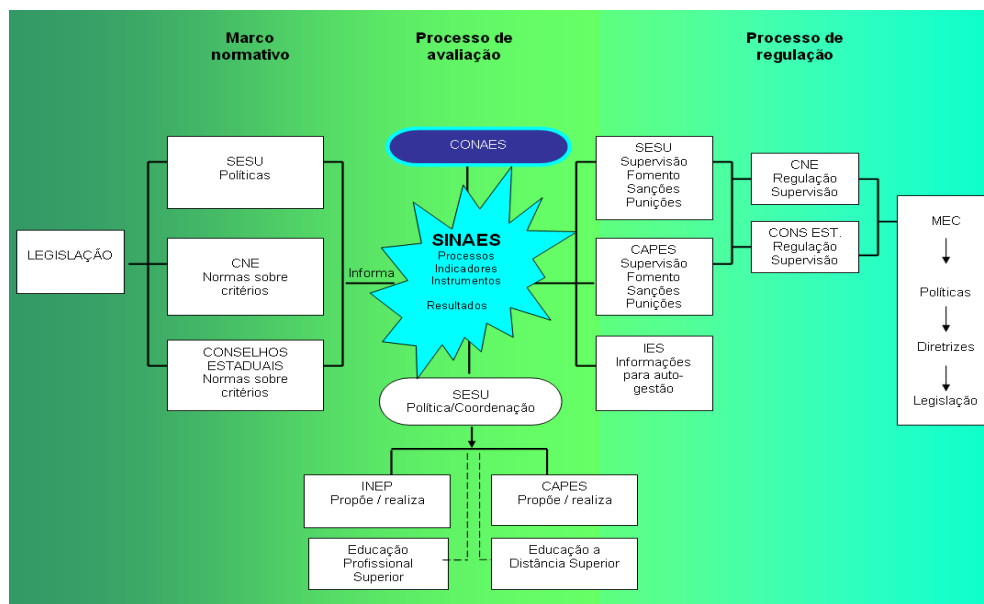


Figura 2: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004/ Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Desse esquema, é possível apreender o fluxo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que compreende um marco normativo, o processo de avaliação e o de regulação.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) coordena o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em seus processos, indicadores, instrumentos e resultados, fornecendo informações à Secretaria de Educação Superior (SESU).

Essa comissão oferece subsídios para elaboração do marco regulatório pela Secretaria de Educação Superior (SESU) representada pelo Ministério da Educação (MEC), e cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) fixarem normas sobre os critérios adotados no que diz respeito à legislação e às políticas públicas. E ainda essa mesma Comissão subsidia os processos de regulação, dentre eles, o de estabelecimento de punições e sanções para cada uma das instâncias reguladoras da Educação.

Constata-se, na avaliação, outra função muito diferente daquela descrita no roteiro. Diferente da planejada, almejada numa perspectiva emancipatória no sentido de Afonso (2003), a de ser um pilar da emancipação, como forma de resistência, liberdade e autonomia em toda comunidade acadêmica, uma estratégia de fomentar a troca de experiências entre as inúmeras instituições de educação superior existentes no Brasil. Essa avaliação é vencida pelos inúmeros processos regulatórios a que é submetida dia após dia, a cada nota técnica publicada.

Com um roteiro previamente definido, com a determinação de observar, fiscalizar e descrever os resultados obtidos pelas instituições por meio de processos de autoavaliação e, especialmente, a articulação destes com o planejamento e gestão institucional, a avaliação institucional e a autoavaliação apenas seguem diretrizes expressas de como fazê-las e se perseguem os mais elevados padrões de qualidade.

Consequentemente, os membros das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) passaram a conferir os itens propostos e a verificar se a instituição atende ou não aos requisitos e em que patamar de qualidade se encontra a instituição, reduzindo-se muito uma prática que se pretendia transformadora e rearticuladora do papel do Estado. Tais comissões, que no passado se pretendiam autônomas, passaram a ser controladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através dos roteiros de elaboração da avaliação, transformando-se em fiscais desse órgão.

A avaliação institucional foi reduzida a um simples e neutro documento burocrático a serviço da uma determinada “transparência”. As comissões próprias de avaliação já não tinham por que “ouvir” todos os alunos, passaram a usar amostras matemáticas e estatisticamente sustentadas, as assembleias deixaram de existir, uma vez que os objetivos estão prontos e acabados, a participação direta dá espaço a formulários eletrônicos, e seus resultados são tabulados e analisados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que elabora um relatório após o processamento dos dados, muito diferente daquele realizado na instituição de 2000 a 2004, antes da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Acreditamos que esse governo se ocupou tanto com a regulamentação de um sistema de avaliação tão amplo e complexo que se perdeu, ocupou-se e esmerou-se em

encontrar as mais sofisticadas fórmulas matemáticas com o intuito de garantir uma determinada transparência no sistema, de forma que não avançou na participação da democracia, da autonomia das universidades, pelo contrário, enquanto deveria dar mais apoio às instituições que ele mesmo percebia e avaliava como insuficientes, nada fez além de exaltá-las na lista entre as piores, mesmo as públicas, recém criadas, não foram poupadas de terem seus nomes na listas negra.

É preciso tomar cuidado para que a avaliação não se restrinja a aspectos meramente formais e quantitativos, de maneira a reduzir todo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior a uma espécie de “sopa de números”. O grande desafio consiste em não perder a dimensão formativa que deve reger todo o processo de avaliação institucional.

3.6 A Avaliação Institucional no Governo da Presidente Dilma Rousseff (2010-2014)

Nove anos após sua implantação, agora em outro governo, porém do mesmo Partido dos Trabalhadores (PT), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) enfrenta ainda dificuldades de toda sorte para ser implantado integralmente e assimilado pelas instituições. Trata-se de um sistema nacional que até a presente data sequer atingiu a totalidade das instituições do país.

Segundo estatísticas do Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas (INEP), a rede particular de ensino superior detém a maior concentração de instituições e de alunos no Brasil. Dasquelas, grande parte são faculdades isoladas e com dificuldades de toda ordem. Não obstante, mesmo tendo tanta representatividade, o setor privado de instituições de ensino superior foi o que menos participou do processo de criação e implantação desse sistema, o que gera até hoje um grande desconforto e incompreensão por parte dos gestores destas IES nas mudanças necessárias para executar os instrumentos do sistema.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) exige uma série de condições e estruturas para ser aplicado, que não é realidade de um número significativo de instituições de ensino superior (IES). Somente uma pequena parte delas, especialmente as públicas, tinha consolidado a avaliação como prática, porém, a partir da implantação deste sistema mais amplo, tem-se observado que a regulação tem sido a ênfase dada para o

sistema de avaliação, como característica principal, a avaliação institucional e a autoavaliação, que outrora ocupavam posição de destaque neste governo, perdem espaço para a regulação, sendo esse o sentido que se dá à avaliação em todas as suas dimensões e níveis.

Assim sendo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, no início do governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi aprovado como uma política de Estado, aprovado quase unanimemente pelo Congresso Nacional, tem sido bastante polêmico. O uso político que se tem feito atualmente das avaliações é outro do difundido no início do governo Lula.

As instituições particulares sentem-se ameaçadas e com medo da avaliação. O sistema se propõe a ter abrangência nacional, mas existem universidades públicas que não participam, sendo que as particulares são obrigadas a cumprir e a seguir os cronogramas e roteiros propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O governo já não se digna a publicar portarias, as notas técnicas orientando o que deve ser feito tem sido a prática encontrada por esse governo como forma de diálogo com as instituições.

As avaliações articuladas a mecanismos regulatórios tornaram-se um instrumento classificatório por meio do qual o governo desencadeia um *ranking* (Cf. AFONSO, 2007) nacional e público que escalona as instituições de 1 a 5. Por outro lado, mesmo com um “padrão de qualidade” elevado, instituído, estamos vendo novamente um espantoso número de instituições e de cursos serem criados diariamente e, agora, também na modalidade a distância, o que faz com que a qualidade da educação superior esteja sendo cada vez mais criticada.

Com o tempo e com inúmeras portarias regulamentadoras, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vai perdendo as suas características e afastando-se dos seus princípios e valores. A avaliação formativa liquefez-se diante dos processos e da tecnologia aplicada na sistematização. Chegou-se a um ponto que o próprio governo Federal propõe uma nova autarquia para cuidar dos assuntos da avaliação, tamanha sua complexidade.

3.7 Últimas Mudanças no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) até 2013

Esta pesquisa tem acompanhando toda a tramitação do Projeto de Lei nº 4.372, de 2012, que objetiva a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior – INSAES (PROJETO DE LEI Nº 4.372 de 31 de agosto de 2012).

Trata-se de uma nova autarquia federal que gerará mais quinhentos novos empregos, milhões serão gastos com folha de pagamento, razão pela qual acreditamos que o Governo Federal não vem conseguindo avançar como pretendia.

Com o estatuto jurídico de autarquia federal de direito público, vinculada ao MEC, com sede e foro no DF e tendo por finalidade supervisionar e avaliar instituições de educação superior (IES) e cursos do Sistema Federal de ensino segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), propõe-se que o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior – INSAES - atue na REGULAÇÃO, SUPERVISÃO e AVALIAÇÃO da educação superior pública federal e privada em atividade no país; que se incumba de autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de CURSOS SUPERIORES e de acreditar INSTITUIÇÕES E CURSOS SUPERIORES; de credenciar e recredenciar INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR; de produzir e divulgar INFORMAÇÕES educacionais; de constituir, gerir, manter e divulgar dados do CADASTRO de CURSOS E INSTITUIÇÕES credenciadas; de aplicar as penalidades e instrumentos previstos na legislação, inclusive decretar intervenção em IES, designar interventor, descredenciar IES e designar IES pública para a guarda do acervo acadêmico de INSTITUIÇÕES DESCREDENCIADAS; caber-lhe-á ainda credenciar ENTIDADES e renovar a concessão do CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social) e supervisionar sua regularidade; responsabilizar-se-á também pela aprovação prévia das AQUISIÇÕES, FUSÕES, CISÕES, TRANSFERÊNCIAS DE MANTENÇA, UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS ou descredenciamento voluntário de INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR do sistema federal de ensino; e articular-se-á com INSTITUIÇÕES NACIONAIS, ESTRANGEIRAS E INTERNACIONAIS, mediante AÇÕES DE COOPERAÇÃO técnica e financeira (PROJETO de Lei nº 4372, 2012).

Estamos entendendo pelas finalidades expostas que essa nova lei substituirá, pelo menos em parte, o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que bem ou mal era uma construção genuinamente brasileira, havia sido gestado no interior das universidades para atender aos interesses de um projeto de nação. Foi proposto pelo

Partido dos Trabalhadores em 2004 e sequer conseguiu ser implantado completamente em todo o território nacional.

Sendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) uma marca do Partido dos Trabalhadores e tendo este abandonado completamente a perspectiva de consolidação de uma avaliação formativa, facilmente se deduz a lógica que embasará esse novo projeto. O que ainda é pior é saber que este já está sendo colocado em prática por subterfúgios jurídicos.

“Causa perplexidade o fato de que a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, independentemente da aprovação do Projeto de Lei, está praticando o que pretende, tomando por base a iniciativa do Executivo consubstanciada no PL” (ALVES, 2013).

E ainda, “está sendo usual a edição de portarias incorporando os princípios do INSAES ou até mesmo decisões, despachos, notas técnicas e similares que agem como se tivesse sido editada a lei do novo superinstituto.” (ALVES, 2013).

É importante destacar que o projeto de lei foi estrategicamente encaminhado para a Câmara, em regime de prioridade e não de urgência, para evitar a formação de uma Comissão Especial, suprimindo, assim, a votação em várias comissões, como afirma Alves (2013), com o qual concordamos. “O regime de prioridade (que difere do de urgência, que exigiria a formação de uma Comissão Especial e suprimiria a votação em várias Comissões) para as Comissões de Educação e Cultura; Trabalho de Administração e Tributação e Constituição e Justiça. O PL não irá à plenário da Câmara” (ALVES, 2013). Essa prática tem sido a tônica desse governo, o que distingue claramente o seu discurso de sua prática e principalmente da ideologia do partido dos trabalhadores.

Considerando a vivência do IPAE de mais de 40 anos no segmento educacional antevê-se situação semelhante ao Projeto da Reforma Universitária, tão anunciada pelo Governo no ano 2006 e que foi apensado ao Projeto de Lei nº 4.212, de 2004. O governo federal, não conseguindo aprovar o PL (que tinha o regime de urgência e existia uma Comissão Especial), editou o apelidado “Decreto Ponte” que fez com que as prática do Executivo fossem feitas independentemente de lei federal. Até hoje o PL supracitado permanece “tramitando” mas sem qualquer interesse, quer para as instituições, alunos ou MEC (ALVES, 2013).

O que não se consegue de um jeito, realiza-se de outro:

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que prevê critérios de avaliação de cursos e de instituições e que é deixado parcialmente à margem pelo MEC. Com fulcro em portarias (chamadas de “normativas”), são emitidos Conceitos Preliminares de Cursos (que se tornam definitivos), indicadores e outras disposições. Sob o ângulo estritamente jurídico todos são inválidos, mas como – em muitas situações – favorecem às IES (pois dispensam a avaliação “in loco”) não foi, ainda, criado o princípio do questionamento perante o Poder Judiciário (ALVES, 2013).

Analisado o aparato legal, é possível perceberem-se as verdadeiras prioridades educacionais, o que se entende por avaliação e que tipo de avaliação se pretende de fato consolidar. Esses interesses estão sendo postos ou impostos de maneira tão brutal que, nem mesmo o direito, o judiciário tem ficado imune. A quem recorrer quando a própria justiça é burlada?

Assim, “ressaltamos que essas práticas podem causar, num primeiro momento, benefícios para a agilização dos processos, mas se constituem em verdadeiras aberrações jurídicas nunca vistas na história de nosso País” (ALVES, 2013).

Acreditamos, à luz de Afonso (2000), que somente a avaliação formativa como programa pedagógico tenha capacidade de promover as rearticulações necessárias entre o Estado e a Comunidade.

Num contexto despolitizado, em que os direitos humanos básicos não são, frequentemente, respeitados pelo próprio Estado e pela administração pública, nem estão interiorizados pelos actores educativos (pais, alunos e professores, entre outros), as transformações exigem lideranças colegiais e democráticas (dentro e fora da escola); professores que se assumam como *intelectuais transformadores* e como agente intermulticulturais; pais, alunos e outros actores educativos que se co-responsabilizem por projectos de inovação e emancipação (AFONSO, 2000, pp. 130-131).

3.8 Avaliação Institucional – Uma História de Luta para Padronizar o que Não Pode Ser Padronizado

Podemos concluir, do breve histórico da avaliação institucional no Brasil, que, desde a publicação da Constituição Brasileira de 1988, a busca por uma educação superior de qualidade passou a ser considerada prioritária. As leis e regulamentações posteriores vêm seguindo nessa perspectiva, e um único roteiro e dimensões previamente elaboradas constitui-se como realidade na educação superior, tanto pública como particular, sejam elas universidades, centros universitários ou faculdades isoladas, ainda que com formulários eletrônicos de avaliação mais exigentes para universidades, menos para os centros e menos ainda para as faculdades isoladas, ainda assim, todos alinhados a alcançar um padrão de qualidade que os deixe na média da curva de *Gauss*.

No Brasil, a cultura da avaliação está implantada, isso é um avanço, porém a sua compreensão é muito mais ampla do que a que estamos vivendo atualmente. Haverá um tempo em que se discutirá a qualidade, mas ainda estamos presos às questões do acesso e às de encontrar formas de não excluir os cidadãos em tempo em que não se têm condições financeiras de oferecer o que é de direito a todos: educação de qualidade.

Registra-se que um único roteiro com dimensões previamente devidas e estabelecidas pelo governo é rigidamente seguido por todas as instituições desde 2004. Acreditamos que essa prática seja no mínimo incoerente e incompatível com os princípios filosóficos estabelecidos pelo próprio sistema, pois obriga todas as instituições a cumprirem o mesmo roteiro, para a realização da avaliação institucional.

O intuito disso está muito mais próximo da possibilidade de poder comparar as instituições do que de construir prática emancipatória. A padronização tem sido construída na história avaliativa sem crítica e da maneira mais natural possível, discutindo-se formas e estratégias, instrumentos de avaliação. Porém a padronização favorece o estabelecimento de *rankings*.

Diga-se de passagem que os governos do ex-Presidente Lula e o da Presidente Dilma têm se esmerado em discursar a favor da comunidade acadêmica, mas, na prática, o que se vê é o estabelecimento de uma classificação, um “ranqueamento” entre as instituições,

como se fossem todas iguais e tivessem a mesma realidade. Lamentavelmente, as iniciativas no sentido de se construírem e de se socializarem modelos foram todas reduzidas ao cumprimento de um roteiro pronto, até as autoavaliações têm direcionamento, e as experiências em curso foram interrompidas. A avaliação institucional, atualmente, resume-se na busca de subir um degrau a mais em uma escala geral.

Pretende esse padrão de qualidade, por meio dos processos avaliatórios, destruir a identidade das instituições, vagarosamente, aniquilar aquilo que cada uma delas tem de único, de exclusivo, de social, tornando-as todas iguais em país continental e desigual, como é o caso da nação brasileira. Desprezar a contribuição social que cada instituição traz a sua comunidade e, especialmente, provar quão baixa é a qualidade da educação oferecida por essas instituições que, em sua grande maioria, são particulares. São instituições que, realmente, formam trabalhadores brasileiros que nelas deixam grande parte de seus salários, estudando no período noturno, objetivando um pouco de dignidade social.

No Brasil, não se discute esse padrão de qualidade, mas discute-se qual seria o *melhor modelo* de avaliação para a educação superior, um país onde sequer o acesso a educação chegou a todos os brasileiros. O que acontece é que se desvia da luta pela educação superior para todos para se discutirem modelos, formas e maneiras de se se estar bem no *ranking*. Paralisa-se a universidade em busca do padrão de qualidade. Valores como solidariedade, colaboração, fraternidade, intercâmbios, trocas de experiências como as identificadas no período em vigor do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) são substituídos pela competição, pelo individualismo, pela produção e alta *performance*.

A análise que fazemos da história da avaliação institucional é que esta tem levado as instituições a mudarem radicalmente suas posturas, mesmo as universidades públicas têm sido “punidas” com classificação abaixo de três. As que são mantidas pelo governo, este define, pelo desempenho da instituição, ou seja, pela nota em uma escala de 0 a 5, denominada Índice Geral de Cursos (IGC), a distribuição das rubricas orçamentárias.

As instituições particulares, independentemente de sua natureza jurídica (com ou sem fins lucrativos), condicionam a esse indicador o acesso a financiamento pelo Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), ainda que a juros de mercado (altíssimos), o que lhes

possibilitaria melhorar sua qualidade, mas, pelo contrário, dependendo da classificação, não podem obter o financiamento. Com os estudantes, não é diferente, se a instituição não obtém pelo menos três, não são liberadas as suas cartas de créditos, e seus estudantes são prejudicados, pois as instituições que estiverem nessa condição não podem solicitar o crédito, ficando impossibilitadas de atender a estudantes de sua comunidade subsidiados pelo programa de Financiamento Estudantil (FIES), que lhes facilita o acesso à educação superior. Pelos processos avaliativos, evidencia-se o papel do Estado, que deveria prover educação a todos os brasileiros, mas passa restringir-se a um papel de fiscalizador, avaliador. O Estado passa a apontar as instituições boas ou ruins e formar a opinião da sociedade, publicando, em nome da transparência, o resultado das avaliações, reputando às instituições e, conseqüentemente, a seus professores, a responsabilidade pela qualidade que cada uma oferece, eximindo-se de sua responsabilidade, formando, equivocadamente, a opinião da sociedade.

Essa breve história da avaliação vem mostrar que, independentemente do governo que está no poder, se de direita ou de esquerda, os discursos não coincidem com a prática, que tem sido a mesma, ampliando-se rapidamente o poder da avaliação – que, ressalte-se, não é ruim em si mesmo, o problema é quando a avaliação torna-se apenas um instrumento regulatório, de controle, desprovida de uma perspectiva formativa e democrática.

A avaliação, de maneira geral, tem sido um mecanismo de controle perverso, usado para localizar os culpados, para identificar quem não segue as determinações do governo, para responsabilizar os educadores que, em última instância, são os que produzem a qualidade da educação em sua instituição, em sua comunidade. São a esses educadores que o governo visa atacar, quando disponibiliza informações sobre os processos avaliativos e também determina que as instituições os publiquem em seus sites. Toda a comunidade, incluindo os estudantes, voltam-se contra os gestores e professores, minimizando as práticas inovadoras e os processos de aprendizagem, produzindo insegurança e depressão.

A participação dos estudantes nos processos de avaliação institucional dá-se através das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que os orienta quanto à participação no processo. Os discentes respondem a questionários baseados nas dimensões impostas e, posteriormente, são socializados os resultados apurados referentes à opinião deles. Com o

corpo docente e funcionários técnicos administrativos não é diferente. A análise que fazemos é que se trata de um modelo de representação indireta com a qual se transfere a representatividade a outro. À luz de Rousseau (1980), compreendemos que a democracia direta seria um modelo de participação mais adequado para condução de processos de avaliação institucional que pretendem formar homens livres e autônomos, que é através do diálogo entre iguais que as pessoas realmente aprendem e conscientizam-se de sua condição, emancipando-se.

Com Freire entendemos que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 9).

A relação entre Estado e a avaliação favorece uma maior amplitude no campo de atuação e nas funções da avaliação. Atualmente, o Estado conta com a avaliação como seu instrumento de controle social. Dessa forma, do ponto de vista do Estado, toda avaliação que contribua para aumentar a eficiência financeira e ampliar o controle sobre as instituições e sobre os sistemas é interessante e adequada. Provisoriamente, estamos entendendo essa ampliação de campo da avaliação como subdivisões, dimensões de uma mesma avaliação que, com a mesma lógica e ideologia, fragmenta-se para dar uma forma maquiavélica, fragmentada, ardilosa. A avaliação desdobra-se, divide-se, fragmenta-se em diversas avaliações, cada uma com um objetivo específico, mas todas com a mesma intenção final, de aumentar o poder sobre as pessoas e sobre capital.

É importante observar que o sentido de melhoria referido distingue-se de outros, pois significa que melhor é produzir mais com menos. A falsa ideia de uma maior participação na tomada de decisões se confirma, tendo em vista que não se trata de propiciar a participação nos processos de tomadas de decisão e sim de um alinhamento entre os processos avaliativos para atingir a eficiência esperada.

Os processos avaliativos internos e externos pretendem confirmar se a situação está sob controle e criar um critério *justo* para esparzir os poucos recursos públicos por mérito obtido por processo avaliativo.

Bônus da rede estadual de educação de SP aumenta 59%. Após queda expressiva em 2010, desempenho melhora e 205 mil professores e profissionais receberam até 2,9 salários. Nesta sexta-feira (30), professores e funcionários de escolas estaduais de São Paulo que atingiram as metas de desempenho receberam o bônus salarial. A bonificação será paga a 205 mil docentes, gestores e demais profissionais da rede, em um total de R\$ 538,5 milhões, 58% a mais do que no ano passado, quando foram pagos R\$ 340 milhões (IG São Paulo, 30/03/2012).

À medida que houve crescimento e interesse na área de avaliação, *accountability* na área de educação, esta ganha complexidade, especialmente porque os fenômenos mais significativos que ocorrem no interior do sistema educacional, na maioria das vezes, não são passíveis de mensuração, conforme Afonso (2009), com o qual concordamos:

Defende-se aqui, portanto, uma linha de reflexão e pesquisa que assente uma concepção de *accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. Neste sentido, um sistema de *accountability* assim alicerçado não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestonárias ou de mero controle, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e práticas vulgares (AFONSO, 2009, p. 16).

E ainda, segundo o autor,

nestes processos, não é de estranhar que surjam fragilidades em termos da construção e consolidação de uma cultura social e política democrática de *accountability*, sobretudo quando é ainda relativamente recente a transição para regimes onde a sociedade passou a exigir uma ampla concretização de direitos cívicos, políticos, sociais, econômicos e culturais (AFONSO, 2010, pp. 147-148).

Por isso, a compreensão que prevalece na universidade, pelo menos no Brasil, a nosso ver, é a tentativa de criar, de elaborar uma avaliação capaz de dar conta desses novos fenômenos. Então ela passa a incorporar categorias como a negociação e a democracia, privilegiando participação, metodologias e instrumentos adaptados às disciplinas das áreas de humanas e sociais. As decisões passam a ser o centro da avaliação e, conseqüentemente, de todos os aspectos da instituição, como a qualidade dos cursos e a organização dos estudantes. Dias Sobrinho (2003) chama a atenção para a mudança que as categorias vão sofrendo, sendo naturalizadas na lógica do mercado. Atualmente, os conceitos de igualdade,

de liberdade, entre outros, assumem novos significados à luz da lógica do mercado – sendo esvaziados de uma representação política –, e a própria avaliação passa a ser compreendida como uma ferramenta de controle. Nesse ponto, Noronha (2002) alerta para o fato de que as análises e práticas pedagógicas, despreocupadas em recuperar historicamente os conceitos, caem em erro ao se apropriarem de algumas que podem ter sentido, inclusive, oposto. Acreditamos que essa busca por uma avaliação com abordagem sociológica parece ser mais justa, pois busca construir um sentido pedagógico para a avaliação.

Entendemos que discussões mais profundas sobre a categoria avaliação estejam em segundo plano, como se a avaliação fosse parte da pedagogia. A avaliação tem sido usada como controle, é uma categoria inventada pelo capital, o que nos leva a perguntar como tem sido feita se a educação que pretendemos é aquela que liberta e emancipa, que tipo de avaliação é necessária? Entendemos que a resposta não está em uma avaliação meramente regulatória, com fins de controle. Percebemos que toda avaliação, independentemente da maneira ou da perspectiva com que seja praticada, independentemente da vontade ou do conhecimento do docente, ela por si só ela não transforma a realidade. Não é a avaliação ou a realização de avaliações que vai libertar o homem ou levá-lo a uma consciência emancipatória e posteriormente à autonomia.

A avaliação naturalizada com um processo burocrático, desconectada do contexto da instituição e da sociedade, não liberta, não traz esperança, pelo contrário, condena e pune quem não se submete ao capital. A avaliação, quando usada de maneira classificatória, destrói os valores humanos e transforma homens em canibais, enquanto deveria ser formativa, emancipatória e levar o homem à autonomia. É imperioso discutir sobre a educação superior, pois esta ainda não é para todos, promove a exclusão social na medida em que não chega aos descamisados, que não leva esperança, que não chega à população. Não é o caso de se perguntar qual é o tipo de avaliação necessária, mas sim o que a educação precisa de fato.

Com uma avaliação naturalizada, vista de maneira crítica, imposta e articulada com procedimentos regulatórios, com tecnologia própria, naturalizada, que resume sua existência a um processo burocrático, que põe as instituições superiores a competir umas com as outras, não socializando o conhecimento, provoca doenças nos nossos professores e

os leva a um esgotamento total em nome de uma boa posição no *ranking* das melhores instituições do mundo.

Acreditamos ser imperioso que essa categoria seja analisada com a devida profundidade histórica, pois, a nosso ver, a avaliação está *naturalizada*, como se tivesse sentido e significado único, este colocado pelo governo nos atos legais. Acreditamos que seja necessário questionar o sentido da avaliação, especialmente essas de alto impacto que em nada contribuem para a qualidade da educação. Não se explica a educação a partir da avaliação. Percebemos que o capital precisa ter instituído critérios para distribuir seus parques recursos para uma área que demanda muitos e permanentes investimentos, além disso, precisa ter certeza de que os educadores, alunos e, principalmente, gestores estejam em permanente controle e em competição para a manutenção da lógica do mercado.

O movimento dos professores deve seguir outro rumo jamais percorrido antes, o de negar a avaliação classificatória e desvinculada da vida das pessoas cada vez mais para que uma outra educação seja possível. A classificatória serve à indústria da educação, mas educação mesmo é algo muito mais nobre. Não acreditamos que uma avaliação imposta tenha possibilidade de promover transformações sociais, pelo menos, no sentido de estabelecer uma educação para todos, pública e com a qualidade de que cada brasileiro necessita para resgatar a sua dignidade de cidadão.

Entretanto, percebemos que há valor naquelas avaliações que, como prática pedagógica, visam reforçar o poder (*empowerment*) às pessoas, permitindo a elas apropriarem-se das questões da instituição e construir coletivamente soluções únicas e originais para cada comunidade, com objetivos próprios criados e avaliados pelos mesmos e, principalmente, sem articulação ou relação com processos regulatórios.

Avaliar pouco ou não avaliar as políticas públicas tem sido uma prática entre os governos que, nas escolas, nas universidades, tudo querem permanentemente avaliar e classificar, comparar e publicar, *obsessivamente*. Porém as *políticas públicas*, *seus governos*, *nem tanto ou quase nada*, têm feito pela educação e pela avaliação de suas práticas, conforme já constatado na realidade portuguesa por Afonso (2007).

A que se dá esse pouco ou quase nenhum interesse em avaliar as políticas públicas? Seria porque, ao serem implantadas, já contêm os elementos necessários para atingir os

objetivos de seus idealizadores? Significa dizer que, para o Governo, como no caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), já apresentado, pouco importam os *resultados* advindos dos processos avaliativos se, no decorrer desses processos, teve garantido o atendimento a seus objetivos? Seria uma estratégia do governo para, através dos diversos tipos de avaliação integrados nesse sistema, garantir o controle social necessário, ou seja, garantir que a educação de qualidade não chegue a todos? Que obstáculos sejam postos de maneira que somente aquelas instituições mais elitizadas (que cobram valores acessíveis a uma minoria de brasileiros) sejam valorizadas ou recompensadas?

A avaliação institucional é um dos mais importantes dos processos integrantes do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pois é através dele que os demais processos se desencadeiam, como é o caso da avaliação externa que, *in loco*, verifica e confere como tem sido feita a avaliação institucional. Como pode ser padronizado? Como se pode considerar esse procedimento avaliação? Isso é regulação!

A avaliação institucional, baseada em roteiro prévio, carregado de ideologia através das diversas dimensões, impõe, focaliza aquilo que, para o governo, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), realmente é importante, transformando as Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em cumpridores com poder para fazerem o que lhes é mandado, ou seja, fiscalizar o trabalho dos professores, gestores e demais técnicos administrativos, seja das instituições públicas, das quais é o mantenedor, seja das particulares para as quais terceirizou ou concedeu o direito de prestarem serviços educacionais.

A experiência que tivemos antes da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a realização de autoavaliação institucional por meio da metodologia de grupos focais, era bem diferente e formativa, ficando bastante reduzida com a implantação dessa nova lei, conforme foi relatado no capítulo IV deste trabalho. Nesse ponto, Barriga reflete:

É muito evidente que por trás da polêmica sobre o papel que o exame cumpre na sociedade, na escola e na vida dos alunos existe um reducionismo técnico que omite

o estudo dos amplos significados que se escondem nesta prática (BARRIGA, 2003, p. 52).

No Brasil, praticamente, não se tinha implantada uma cultura de avaliação institucional, a experiência que se tinha era muito mais do setor público, sobretudo nas instituições que participaram do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras e, em algumas do setor privado, como é o caso da Faculdade Network, que, por vontade própria, decidiu implantar seu programa, pautado também nas experiências desse mesmo programa e, principalmente, na experiência da Universidade de Campinas (UNICAMP), vivida por um dos nossos professores, Dr. Sílvio Gamboa, seu principal incentivador.

Isso significa que as instituições brasileiras conheceram a avaliação institucional no momento da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo roteiro que lhes foi entregue representava, por um lado, a avaliação formativa, mas, por outro, tinha ideologia própria, assimilada pelas instituições e, principalmente, recebida por elas como algo que poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Uma grande falácia, uma avaliação que possui a regulação imbricada não pode contribuir com a melhoria da qualidade. Não é a avaliação que melhora a qualidade, pelo contrário, a avaliação assim posta minimiza, esconde e mascara os problemas sociais e políticos dos alunos, dos professores, das instituições e de todo um país. Assim entendemos à luz de Barriga (2003):

O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de uma afetasse ao outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino (BARRIGA, 2003, p. 51).

Esse autor chama a atenção para que se analise como o exame moderno efetua uma série de reducionismos técnicos sobre o saber pedagógico dos alunos, dos professores, dos gestores e das políticas educativas.

O resultado destas inversões é que as propostas técnicas-manejo estatístico dos dados, construção de reativos, objetivos, entre outros- contribuiu ao empobrecimento da visão sobre a educação. A pedagogia do exame criou mais problemas para a educação do que resolveu (BARRIGA, 2003, p. 52).

Percebemos que é imperioso para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tido como uma política educativa estratégica para o Governo, que seja repensado a partir de suas bases e diretrizes, que se retomem os princípios e valores que o pautaram, que a regulação seja desvinculada da avaliação e retome seu caráter formativo e que a autonomia da universidade seja preservada. O futuro, em tempos de tantas incertezas, não é conhecido, mas, certamente, a avaliação realizada nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) não poderá ser útil para o Brasil, uma vez que se trata de um sistema *accountability* que não contempla o pilar da emancipação.

É imperioso que esse governo recupere a proposta de uma avaliação formativa, desarticulando a avaliação de toda e qualquer forma de controle, pois esta não é a premissa da avaliação, especialmente da institucional. Almejamos que essa simples reconstrução histórica seja suficiente e clara para que esse governo retome práticas mais coerentes com a ideologia do partido dos trabalhadores, e que retome os caminhos que ensejaram o atual sistema nacional de avaliação da educação superior brasileira. Até quando vamos tentar padronizar o que não pode ser padronizado?

É importante destacar também que foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que o Brasil passou a ser incluído na Avaliação Internacional, feita pela *Organization for Economic Co-Operation Development (OCDE)*, com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) para a educação básica. Nessa época, o governo começa a se preocupar também com a avaliação da educação superior

A importância dessa iniciativa precisa ser reconhecida porque a construção deste sistema de avaliação representa, de fato, uma mudança de patamar nas políticas educacionais do país. O governo Fernando Henrique não foi marcado pelo início da queda da qualidade do ensino, mas pela possibilidade de medi-la (DURHAM, 2010).

No afã de medir a qualidade, a avaliação passa a buscar informações, com o intuito de consolidar um conhecimento sobre o tema:

No início do governo Fernando Henrique, havia uma consciência generalizada da queda de qualidade do ensino superior, especialmente daquele oferecido por instituições privadas. Também neste caso não havia dados seguros que comprovassem este fato (DURHAM, 2010).

Nesse movimento, a avaliação passou a ser entendida e naturalizada como instrumento de medida:

Foi um instrumento crucial para realizar a passagem de um sistema de controle baseado em critérios formais para um outro, centrado na avaliação de desempenho. Na passagem para o governo Lula, considerou-se impossível manter o Provão porque havia sido uma das iniciativas mais criticadas pelo PT em relação ao governo anterior. Mas já era impossível também ignorar a necessidade de um sistema de avaliação, além do fato de o Provão ter contado com grande apoio popular (DURHAM, 2010).

A necessidade de produzir informações sobre a qualidade no ensino motivou o governo seguinte à criação de um novo sistema de avaliação. Assim, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Um sistema muito mais amplo, completo, em uma perspectiva formativa, porém, na prática, seguiu a mesma lógica do governo de Fernando Henrique Cardoso e ainda mostrou-se muito mais punitivo.

3.9 O Programa de Governo de Lula e as Propostas para a Educação Superior

Entre os compromissos expressos nesse governo, destaca-se o empenho em criar e implantar o Programa Universidade para Todos, pretendendo oferecer educação superior gratuita por meio da rede particular. Nesse ponto, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foi muito criticado, pois passou a ser entendida por muitos acadêmicos como incentivo

ao setor particular, na medida em que o governo deixa de receber os impostos das instituições participantes. Porém, com os recursos dos impostos, poderia ampliar as vagas nas universidades públicas. No entanto, essa tensão é aliviada (ou controlada) em partes, pois o programa governamental atende a uma grande parcela da demanda da sociedade que as universidades públicas não conseguem atender. Nesse ponto, destaca-se que, na análise de Traina-Chacon e Calderón, perpetua-se no Brasil o processo de expansão das instituições privadas de ensino superior:

Tanto o governo de Lula, como o de FHC, preservou o princípio adotado pelo regime militar na Reforma Universitária de 1968, isto é, o atendimento da demanda por educação superior por meio da expansão do setor privado (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 96).

Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve uma tentativa de mudança na lógica da avaliação com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aproveitando as experiências oriundas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com a Lei 10.8640 de 2004, conforme se observa na retrospectiva histórica da avaliação no Brasil. Através dessa lei, houve uma tentativa clara de mudança na maneira de se avaliar:

Para tanto, recupera-se o percurso da criação do SINAES, sua implantação e seus desdobramentos, distinguindo-se quatro fases: a) a proposta de uma nova política; b) a criação de legislação para alavancá-la; c) a implantação da lei; e d) a volta à lógica da política anterior (Provão), com a inclusão de índices. Conclui-se que o SINAES tentou empreender uma mudança na lógica de avaliação instituída desde o Provão, acrescentando três eixos na avaliação do sistema: a) a avaliação institucional com autoavaliação, em que se recupera o paradigma da avaliação formativa, b) a avaliação de cursos; e c) a avaliação dos estudantes, eliminando o Provão, mas criando uma prova em larga escala com outras características – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Contudo, em sua implantação, o SINAES sofreu profundas transformações a partir da criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), que foram incorporados ao final do segundo Governo Lula. Os resultados do ENADE são seu componente de maior peso, mostrando que a lógica de regular o sistema pelos resultados de uma prova continua em vigor (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

No entanto, não houve uma ruptura radical com a lógica da avaliação enquanto mecanismo de controle, instituída desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 1996, conforme referida. Em um contexto de neoliberalismo moderado com tendência para o extremo, cada vez mais esse sistema de avaliação distanciou-se da Educação como bem público, da avaliação formativa, da autoavaliação, passando a criar apenas formas de controle, cada vez mais punitivas e perversas, reafirmando e avançando no sentido das propostas do governo de Fernando Henrique Cardoso no que diz respeito à avaliação. Condição essa que se agravou severamente no governo seguinte, sob a liderança de Dilma Rousseff.

3.10 O Programa de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT)

Entre os compromissos com a educação, a primeira presidente do Brasil, assume:

Será garantido aos brasileiros – especialmente aos jovens – acesso a uma escola de qualidade, que combine ensino e capacitação para o trabalho. O governo Dilma expandirá e melhorará o ensino público e cuidará da educação da pré-escola à pós-graduação. Nas suas atribuições específicas, dará continuidade à ampliação e à qualificação da educação superior. Mais universidades públicas, mais campi e extensões universitárias garantirão a ampliação das matrículas. Mais verbas para estimular as pesquisas e fortalecimento da pós-graduação, que será expandida a todas as regiões do país. A experiência do ProUni será potencializada, permitindo a mais estudantes de baixa renda ingressarem na universidade. O projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) será ampliado. As cidades polo ou com mais de 50 mil habitantes possuirão, pelo menos, uma escola técnica. O piso nacional para professores e os programas nacionais de capacitação de docentes permitirão a cooperação da União com estados e municípios para alcançar padrões educacionais de qualidade em todos os níveis. O Governo Federal assumirá a responsabilidade da criação de 6 mil creches e pré-escolas e de 10 mil quadras esportivas cobertas. Será estabelecida uma articulação entre políticas educacionais, de esporte e cultura. Uma ampla mobilização – envolvendo poderes públicos e sociedade civil – terá como objetivo a erradicação do analfabetismo (ROUSSEFF, 2010, p.13).

Em se tratando de novas políticas, temos a observar que estas, na realidade, não são novas, pelo contrário, relativamente à avaliação, esse governo tem punido as instituições como nunca e, para isso, tem-se valido de cálculos complexos. A esse respeito, o sistema de avaliação atingiu uma complexidade matemática, questionado até por matemáticos, tendo em vista que compara coisas bem diferentes. O Sistema Nacional de Avaliação Superior tornou-se, durante esse governo especialmente, uma verdadeira “sopa de números”, reduzindo a sua capacidade emancipatória e formativa, chegando a ponto de propor a criação de outra autarquia para cuidar da avaliação no país, traindo os princípios, as diretrizes e as bases que deram sustentação ao Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES), ao qual, mesmo sendo obrigadas a aderir, todas as instituições o fizeram de boa fé, com a esperança de uma mudança na forma com que os governos vêm tratando a avaliação no Brasil.

Esse governo de Dilma Rousseff não consegue dar continuidade ao Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES), transformando-o em um verdadeiro monstro que afasta cada vez mais a comunidade acadêmica que, de mãos atadas, põe-se em silêncio e medo diante de tamanho autoritarismo e desmando.

Os exames de larga escala aplicados pelo governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na época de Fernando Henrique Cardoso, como principal referência para a regulação do sistema educacional, agora parecem ser a tônica deste atual governo, porém com uma grave diferença, o autoritarismo.

Evidentemente que em um contexto de neoliberalismo extremo, com um governo que não tem princípios e ideais claros sobre a política educacional, não poderia ser diferente. Era de se esperar de um governo de esquerda um temperamento muito mais radical e, da academia e dos acadêmicos, pelo menos por parte daqueles que não estão recebendo privilégios, que fossem mais críticos e que expressassem a sua opinião publicamente, ou será que sentem a necessidade de se preservarem?

(...) embora em 2003, com a proposta da Comissão Especial de Avaliação – o SINAES e seus instrumentos de avaliação institucional e autoavaliação –, ensaiasse-se uma mudança radical nas práticas de avaliação da educação superior, no sentido de não deixar apenas o mercado regular o sistema, exercendo o próprio Ministério ações de supervisão, a partir de 2008 foi se recuperando com mais vigor

a lógica que imperava no Governo FHC de ter um exame de larga escala como referência para a regulação do sistema (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Finalizamos com a reflexão acalentadora, porém sinalizadora da necessidade de uma posição política clara, na qual os educadores, pelo menos aqueles que têm compromisso ético, político e pedagógico com práticas progressistas, podem encontrar alento e direcionamento político. Para além da ideologia dos partidos e de suas práticas, interessa o debate democrático sobre os rumos da sociedade e da educação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOCUMENTAL REFERENTE ÀS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como gestora de uma instituição particular de ensino superior, a autora participou da realização dos processos de avaliação dessa instituição desde o ano 2000, ano da criação dos seus cursos superiores. A avaliação sempre foi desenvolvida desde a sua criação, realizada de maneira voluntária, fundamentada nos princípios e valores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), portanto ainda antes da existência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que passou a regulamentar, por meio de um roteiro com diretrizes próprias, a avaliação.

A construção de uma identidade institucional, pautada em valores humanísticos e democráticos, a autoavaliação dos projetos político-pedagógicos, sua relevância social, a preocupação com as questões sócio-ambientais e a contribuição com o desenvolvimento de nossa comunidade eram questões muito presentes nos debates dos seminários de avaliação realizados até 2004. Percebemos que os objetivos eram criados pela comunidade acadêmica, e isso favorecia o acompanhamento de todos. A participação era direta através de assembleias e grupos focais e, quando tornou-se um processo padronizado, com roteiro estabelecido, gerou um choque na cultura avaliativa que se tinha formado desde a gênese da Instituição, passando a afinar-se com o modelo proposto a partir de 2004, que será aprofundado no capítulo V. Essa transição percebida em uma pequena e nova instituição nos despertou o interesse em investigar como essa mudança processou-se em outras instituições e o impacto causado pela implantação do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e também melhor compreender qual é o papel da avaliação no período estudado nesta pesquisa (1993 a 2013).

Assim sendo, este capítulo é fruto de uma longa investigação que buscou localizar, selecionar e compreender algumas experiências brasileiras de avaliação institucional, em educação superior presencial (pública e privada), publicadas através de relatos em artigos

científicos. Portanto, essa investigação não contempla experiências nas modalidades a distância ou semipresenciais, níveis que têm crescido vertiginosamente no país.

A fim de atingir os objetivos propostos, que se inserem em uma pesquisa qualitativa, especificamente na análise documental, utilizamos o software IRAMUTEQ, ferramenta para análise léxica. O *corpus* documental é constituído por vinte artigos publicados na Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior, desde 1993 até 2013. Analisamos também Cadernos Cedes e Educação & Sociedade, até as edições publicadas em 2010, ano em que optamos por focar nossa investigação na Revista Avaliação, por questões de compatibilidade e configuração do programa escolhido para a análise dos dados.

A escolha por esse periódico também se deve pelo fato de ser uma revista dedicada exclusivamente à temática da avaliação no Brasil. Após a revisão bibliográfica, construímos um *corpus* de pesquisa composto por 17 (dezesete artigos) possíveis de serem submetidos à análise documental. Foi realizada a análise léxica dos textos utilizando os protocolos do sistema IRAMUTEQ.¹³ A escolha desse *software* se deve em função de estar disponível na *World Wide Web* (WEB) e também pelo fato de se tratar de arquivos digitais na extensão documentos do tipo imagem (pdf), compatíveis com os arquivos publicados por esse periódico. Como fruto dessa pesquisa, pudemos perceber como o conceito de avaliação institucional se modificou ao longo dessas duas últimas décadas, permitindo igualmente elucidar o seu papel e a relação desta com a administração educacional, com as políticas públicas e, principalmente, verificar como o governo direciona a avaliação para atingir seus objetivos.

4 A Problemática da Avaliação Institucional no Brasil de (1993-2013)

A avaliação institucional no Brasil passou a ter maior ênfase com as primeiras experiências de avaliação universitária na década de 1990, alcançando maior evidência com

¹³ IRAMUTEQ: trata-se de software livre e gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud, que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Possui um banco experimental em língua portuguesa, disponível em <http://www.iramuteq.org/>

o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), porém foi com a publicação da Lei 10.846 de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que aparece em forma de lei.

Com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a avaliação é parte de um sistema mais amplo do que aquele concebido pelo Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) e agora contém também uma autoavaliação, além, evidentemente, de outras dimensões que não são o foco específico deste capítulo, como é o caso da avaliação externa, ou seja, a avaliação institucional é parte que compõe um todo, e esse todo é o sistema nacional de avaliação brasileiro.

No Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), a avaliação institucional está associada a outras avaliações e também a uma multiplicidade de órgãos e dados que a complementam e a constituem enquanto processo. Neste, além dos resultados dos outros componentes do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Índice de Geral de Cursos (IGC) serão também informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e credenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES) e outros considerados pertinentes pela Comissão Nacional de Avaliação (CONAES).

O documento que determina as diretrizes e orienta a realização da avaliação institucional é o roteiro para elaboração da autoavaliação. Esse roteiro, elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação (CONAES), traz uma clara orientação teórica para que a avaliação seja formativa e com significados e sentidos múltiplos.

A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 9).

Evidencia-se, no roteiro de elaboração da autoavaliação institucional, publicado em 2004, o interesse de características emancipatórias, uma vez que se busca a consolidação de processos formativos entre as instituições brasileiras:

A avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição (...). Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional. Nestes casos, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 9).

A partir do explicitado, somos levados a compreender que se trata de uma avaliação institucional com características pedagógica, política, ética, com intenção democrática e emancipatória, visando à liberdade e autonomia das pessoas, compondo-se como resistência a outros modelos, alternativa contra-hegemônica e devendo ser construída de maneira dialógica e participativa. No entanto, se fosse, de fato, tudo isso, teríamos uma situação ideal de avaliação institucional.

A avaliação formativa é uma maneira de resistência, é alternativa a modelos autoritários e burocráticos, é pedagógica, e a avaliação institucional também deve sê-lo a nosso ver:

Inverter a representação social distorcida e errada sobre avaliação formativa é ainda mais difícil numa época como a atual em que a ideologia neoliberal está ganhando adeptos ao pôr tônica em formas de avaliação estandardizadas e ao valorizar apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos. Neste contexto, a avaliação formativa acaba sofrendo um sério revés porque o seu potencial pedagógico é desvalorizado, tornando-se assim mais difícil aceitá-la como modalidade de avaliação legítima (AFONSO, 2003, p. 94).

Ainda sobre o roteiro para elaboração da autoavaliação institucional, a expressão avaliação institucional aparece como sinônimo de avaliação interna e autoavaliação no documento original. Na verdade, são processos e modalidades integrados, porém distintos e aplicados em diferentes momentos, sendo:

1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:

a) autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004;

b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas.

3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do Exame (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 7).

É feito o uso da avaliação institucional como sinônimo de autoavaliação ou avaliação interna ao longo deste documento:

A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 9).

E ainda,

identificando as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a autoavaliação é um importante instrumento para a tomada de decisão e dele resultará um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 9).

Entendemos que a avaliação institucional distingue-se da autoavaliação, haja vista que se pode realizar avaliação institucional sem se autoavaliar e, especialmente, porque, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a autoavaliação é uma

entre as dez dimensões. Ainda mais, a avaliação institucional é coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem a atribuição de coordenar todo o processo e não apenas a autoavaliação, que é um componente. Portanto a expressão autoavaliação não deve ser aplicada como sinônimo de avaliação interna. A relação entre os processos é intrínseca, mas ocorrem de maneira diferente e distinta. Observamos que se usa a expressão autoavaliação para se referir ao processo de avaliação institucional, algo que entendemos ser necessário retificar no referido documento.

Na década de 1990, era comum o uso também da expressão *avaliação universitária* para se referir ao processo de avaliação institucional da educação superior, termo que atualmente já não tem uso corrente. De fato, a avaliação institucional ampliou-se em todos os níveis de ensino brasileiro, o que pode explicar, pelo menos em parte, o desuso do termo avaliação universitária.

Percebemos também que, na literatura da área, são muitas as pesquisas e análises que se caracterizam como nacionais, porém, normalmente, não trata da educação superior de modo geral, em sua maioria, restringem-se à realidade das Universidades Públicas, sem fazer as devidas ressalvas.

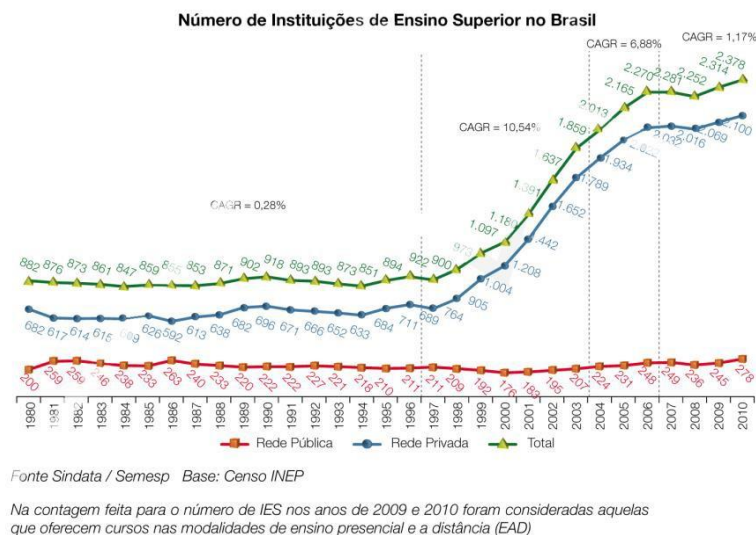
A problemática da avaliação institucional poderia ser abordada por vários outros ângulos e perspectivas, haja vista que é parte de uma grande rede de inter-relações com as demais dimensões avaliativas, porém este estudo não tem a pretensão de alcançá-las, detendo-se na observação da avaliação institucional e suas relações com a Administração Educacional.

É importante destacar que a problemática da avaliação que estamos tratando neste capítulo restringe-se à educação superior, na modalidade presencial, compreendendo as categorias Universidades, Centros-Universitários, Faculdades Isoladas, Faculdades, não contemplando os cursos de educação superior denominados Cursos Tecnológicos e todo universo que envolve as modalidades semipresenciais e a distância, dessa maneira, a análise que pretendemos nacional restringe-se à educação superior presencial, o que não quer dizer que seja de modo superficial.

É importante frisar que, em se tratando de educação superior no Brasil, a grande maioria das instituições, atualmente, é controlada pela iniciativa privada e tem

representatividade desproporcional entre os Estados e regiões do país, conforme se observa a seguir:

Número de Instituições de Ensino Superior (IES)



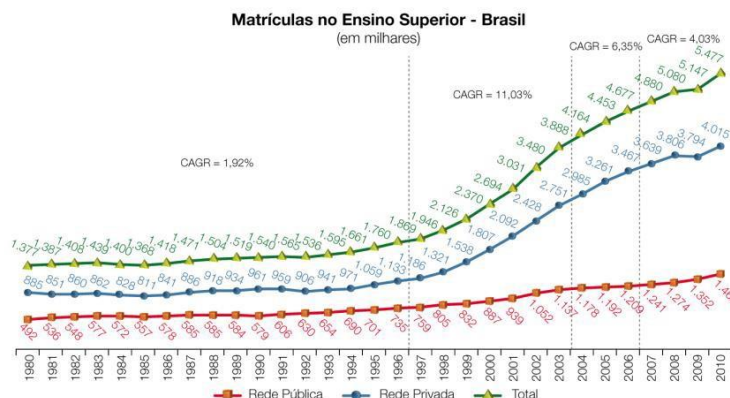
O número de instituições de ensino superior (IES) no Brasil esteve em constante ascensão nos últimos dez anos, com um crescimento total de 102% no período. Em 2010, o setor da educação de nível superior contava com 2.378 instituições: 2.100 IES privadas e 278 públicas.

Figura 3: Número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Fonte: Sindata - Semesp

Chama atenção também outro aspecto, a grande quantidade de matrículas realizadas em cursos presenciais, como se observa no gráfico a seguir. Considera-se ainda que a organização das instituições superiores diferencia-se pela sua natureza jurídica. Entre as particulares, observam-se as com ou sem fins lucrativos, as comunitárias, as concessionárias e cooperativas, que possuem realidades totalmente diversas das Universidades Públicas, pois são mantidas quase exclusivamente com recursos providos das mensalidades pagas pelos próprios alunos.

Matrículas em Cursos Presenciais



O número de matrículas em cursos presenciais (incluindo os sequenciais) das IES públicas e privadas do Brasil cresceu de forma expressiva nas últimas três décadas. Entre os anos 2000 e 2010, esse aumento foi de 103%. Em 2010, havia 1,46 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (27%) e 4 milhões de alunos em instituições privadas (73%), totalizando 5,5 milhões de matrículas. Já no ano anterior, esse total era de 5,1 milhões de matrículas, das quais 1,3 milhão em instituições públicas e 3,7 milhões em IES privadas. Esses números representam um crescimento total de 6,4%, sendo de 8,1% na rede de ensino pública e 5,8%, na rede privada.

CAGR – Compound Annual Growth Rate. Calculado apenas para o total de matrículas em cursos presenciais das IES do Brasil

Fonte Sindata / Semesp Base: Censo INEP

Figura 4: Matrículas em cursos presenciais do Ensino Superior – Brasil.

Fonte: Sindata - Semesp

A problemática trazida na literatura revisada e vivida em nossa experiência pertinente à avaliação institucional, antes da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), orbitava em torno da redemocratização das universidades públicas e da busca pela liberdade e autonomia universitária; os aspectos pedagógicos da avaliação institucional como processo eram o ponto alto dos seminários que tratavam da temática.

Primava-se pela manifestação e participação dos estudantes como oportunidade de ampliar a conscientização sobre a realidade institucional e educacional do país e se tinha uma preocupação muito grande em formar cidadãos críticos, politizados, conscientes do papel transformador que deveriam desempenhar.

Uma questão central era a tentativa de estabelecimento de acordos coletivos, a criação de consensos sobre os significados de universidade, valores sociais, filosóficos, éticos e políticos para a sociedade brasileira:

O difícil é dizer se aqueles conteúdos tidos como sabidos pelo aluno significam verdadeiramente uma aprendizagem e se estão contribuindo para a formação deste indivíduo social, não só em termos profissionais, mas, sobretudo de cidadania, se a universidade está realmente colaborando para a formação e a elevação da consciência nacional e da consciência da nacionalidade. E, ainda que os objetivos estejam sendo cumpridos em situações singulares, não haveria assim mesmo outros mais importantes para a sociedade e eventualmente mais duradouros que sequer foram colocados (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 25).

Sobre o conceito de qualidade, à luz de Sobrinho (1995), tínhamos o seguinte:

O conceito de qualidade em educação superior é bastante lábil e escorregadio. Não basta recusar os significados atribuídos na linha da “qualidade total”, por não cobrirem a multidimensionalidade e a multifuncionalidade da universidade. Nem estou propondo um significado fechado a essa palavra, como se ela representasse uma verdade absoluta. Antes, penso que é adequado pensar em uma construção social dos significados de qualidade coerentes com os valores e as verdades sociais da universidade. Construir coletivamente os conceitos de qualidade na universidade é conferir a esse termo as significações, institucionalmente, isto é, à maneira social de agir, através da comunicação intersubjetiva, que caracteriza essa instituição (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 25).

E completa:

Não basta o conceito de qualidade atingir os objetivos. Uma bomba bem construída também está atingindo os objetivos, de acordo com os critérios técnicos, mas, sobretudo éticos e políticos, a qualidade dever ser também social. Por isso, a universidade não pode abrir mão de sua prerrogativa de ser a titular da avaliação institucional, (...) para garantir que a avaliação seja um instrumento que ajude a melhor cumprir as missões que a sociedade historicamente lhe confia, e não como fator de dispersão de energia e dissipação de sua essência. Assegurada essa prerrogativa, são então bemvindas e necessárias às avaliações externas, neste caso não mais estranhas e adversas às concepções da universidade, mas complementares e também integradas aos princípios de modos universitários (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40).

A avaliação se constituiu em disputa de interesses evidenciada na literatura no Brasil desde a década de 1980, como também nas experiências analisadas neste capítulo. Ainda que o conceito de qualidade estivesse em construção, existia a tentativa, por parte do

governo, de garantir a criação de um único padrão de qualidade para todas as instituições brasileiras, como se observa desde a Constituição da República de 1988.

Uma perspectiva capitalista (positivista) e outra cidadã (emancipatória) foram constituindo-se. Assim, buscou-se construir os projetos de avaliação institucional em que a academia (reitores, professores e pesquisadores) procurava clarificar o conceito de qualidade a partir de sua visão de Educação, de Universidade e de Avaliação Institucional:

(...) se a função mais importante da universidade, como da educação, é a formação, a avaliação não deve contentar-se com o levantamento de quantidades, testes de conhecimentos, elaboração de quantidades, elaboração de gráficos, estatísticas e relações numéricas, cálculos de custo de alunos, percentuais de evasão, etc. Saber isso é necessário, mas não são suficientes, ainda não chega a ser uma avaliação, pois não engendra juízo de valor e não carrega (...) as possibilidades de transformação.O conhecimento não é o objetivo final e último desaguadouro do processo educativo, é sim um importantíssimo fator de realização da humanidade. Outras dimensões mediadoras deverão ser avaliadas sim, mas como meio (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 23).

Com relação à universidade, esclarece o autor:

a ideia dominante não era a de criar uma avaliação que gerasse execração ou a exaltação de indivíduos e instituições de acordo com critérios toscamente formulados e sem nenhuma compreensão dos processos que historicamente constroem a universidade (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 25).

Pelo contrário, a intenção era de produzir um modelo de avaliação para as universidades brasileiras, porém construído coletivamente e respeitando as especificidades culturais e regionais vividas pelas diversas universidades nacionais:

(...) transformadora e perfectiva deve ter caráter de programa pedagógico. A avaliação deve ser um programa articulado e duradouro para melhorar a instituição tendo como parâmetros básicos os fundamentos gerais que dão consistência à instituição, a universidade, mas também as missões e compromissos sociais que cada instituição estabelece para si mesma. Sendo um programa pedagógico, a avaliação não pode resumir-se a iniciativa ou medidas isoladas e circunscritas no tempo. O tempo da educação é o tempo total. Por isso, a avaliação deve ser permanente, deve se instalar como uma cultura, como uma ação organizada e

programática que leve a universidade a cumprir mais eficazmente e com mais qualidade as suas funções fundamentais (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 105).

Com o advento da globalização, com o surgimento de novas demandas do mercado e o aumento da demanda pelo ensino superior gratuito, a qualidade da universidade passou a ser questionada pela sociedade, e esta, por sua vez, buscava encontrar formas de prestar contas à sociedade de suas atividades realizadas no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, passando a avaliação institucional a ser uma espécie de solução para a prestação de contas a uma sociedade cada vez mais exigente e para um Estado cada vez mais criterioso e hábil para com os investimentos públicos. Essa preocupação está revelada nos documentos oficiais:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, Constituição da República, 1988).

Desta feita, a avaliação é posta não necessariamente como política pública, mas sim como uma forma de se decidir onde investir. Isso quer dizer que o Estado passa a avaliar a si mesmo e, a partir da realização de processos avaliativos, pode decidir qual universidade merece receber os investimentos, desobrigando-se a investir em todas as instituições e, especialmente, um montante maior naquelas em que a própria avaliação identifica uma maior necessidade. Porém seu papel reduz-se cada vez mais a controlar, e a avaliação deixa de ser um meio para ser uma atividade fim.

Por outro lado, a partir dos diversos debates e encontros promovidos entre as universidades, outro sentido para avaliação também foi dado, como forma de resistência, e foi-se consolidando campo teórico, à medida que passou a ser tida como uma política de resistência que consolidava a luta por uma universidade pública e de qualidade para todos, livre e autônoma, como programa pedagógico e como formadora dessas convicções em todas as instituições participantes do Programa de Avaliação Institucional das

Universidades Brasileiras (PAIUB). Cabe destacar que eram, em sua maioria, públicas, mas havia a participação de instituições particulares que pactuavam os mesmos ideais.

Os princípios do Programa Nacional de Avaliação (PAIUB) embasaram a proposta de avaliação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e também influenciaram em grande parte as experiências de avaliação institucional analisadas neste capítulo.

Com a chegada ao governo do partido dos trabalhadores, representado por Lula em 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) envolve, através de Associação Nacional de Dirigentes da Educação Superior (ANDES), as universidades públicas, dentre elas, a Universidade de Campinas (UNICAMP), que foi representada pelo prof. José Dias Sobrinho, a construção de um sistema nacional de avaliação, o que mais tarde se tornaria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), haja vista que o Brasil já possui experiências consolidadas nessa área, conforme abordado no capítulo II desta pesquisa.

É sabido que as disputas e interesses divergentes regulamentaram um sistema de avaliação antes mesmo que este fosse debatido pelas instituições em sua totalidade. A princípio, todas as instituições foram chamadas a participar voluntariamente e começar a desenvolver uma cultura avaliativa gradativamente sem nenhum tipo de punição, aliás, não se falava em punição até os meados de 2000. É com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, que, com força de lei, as instituições passaram a realizar processos de avaliação segundo roteiro pré-estabelecido e padronizado. Vejamos como isso foi documentado:

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior (BRASIL, Ministério da Educação, 2004).

O terreno da avaliação, que já é um espaço de disputas, divergências e de poder entre as instituições públicas, passa a contar também com as particulares e, entre estas, as com fins lucrativos, mudando totalmente o quadro, pois a maioria das instituições existentes e participantes atualmente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) são particulares, e em sua grande maioria, faculdades isoladas, conforme ilustrou o gráfico da Figura 5.

Sendo *fruto da livre iniciativa*, e com respaldo na Constituição Federal de 1988, a Educação passou a ser explorada como um negócio e tratada como mercadoria. Nesse contexto, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), coube criar instrumentos e parâmetros de avaliação, mas de maneira geral foram-lhes impostas metas e exigências acima de suas capacidades de atendimento, gerando a necessidade de replanejamento e, principalmente, reconfiguração de muitos aspectos ligados às dimensões propostas para evitar punições trazidas com clareza por esse novo sistema.

As instituições que já tinham a cultura da avaliação desenvolvida por seus programas tiveram que se adequar, como foi o caso das Faculdades Network, cujos princípios e valores estavam muito mais ligados às características locais e ao perfil institucional. Seus objetivos criados e desenvolvidos pela comunidade acadêmica tiveram que se adaptar para que a instituição não fosse avaliada com conceitos baixos e sofresse as punições previstas legalmente.

Os acadêmicos ofereceram grande contribuição para a elaboração dos princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema que, mais tarde, pelos inúmeros processos e embates por que passou e passa, muito se perdeu de sua essência. Através dos diversos processos tecnológicos e políticos que enfrenta, cada vez

mais adquire uma arquitetura de controle e punição, distanciando-se dos princípios que o ensinaram, à revelia do próprio roteiro que propõe que a avaliação seja formativa.

Naturalizada, com pouca ou quase nenhuma crítica, os resultados são buscados com medo da punição, assim, tenta-se cumprir a rigor o que é determinado. Dessa forma, o espaço de resistência torna-se cada vez mais acirrado, uma vez que as instituições, agora, competem entre si e cada uma delas busca meios para resistir a esse processo burocrático onde já não é mais a comunidade quem cria os seus objetivos, cabendo-lhe apenas cumprir e valorizar as dimensões propostas.

Entendemos que se está longe de conhecer verdadeiramente o que seria uma avaliação institucional formativa, com características mais progressistas, pois, conforme Afonso (*apud* ESTEBAN, 2003), esta parece cada vez mais utópica em face de tamanha regulação que lhe é atribuída.

É preciso lutar para se garantir o que já foi conquistado, como o conceito de Educação como bem público, algo muito importante para a soberania do país, assim diz o documento:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, Ministério da Educação, 2004).

No entanto, a educação superior no país, apesar dos reconhecidos avanços, ainda é, em sua maioria, particular. Estabelece-se com os estudantes uma relação de consumo, a educação é tida como mercadoria, adquirida conforme o poder aquisitivo de cada um, apesar dos reconhecidos esforços do governo atual em implantar programas de inclusão social, por exemplo, o Prouni, em que os alunos estudam na rede particular.

Sofrendo forte pressão da sociedade no sentido de ser responsabilizado pela proliferação do ensino superior particular no país, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda que com qualidade bastante discutível, tomou medidas drásticas, fechando

cursos mal avaliados e pactuando termos de conduta com outros, causando a impressão na sociedade de que tem sido rigoroso na fiscalização do setor particular. Porém, seu discurso não se efetiva, fecham-se cursos presenciais, mas, por outro lado, autorizaram-se muitos cursos semipresenciais e na modalidade de ensino a distância. Não estamos pretendendo reforçar o preconceito existente no país com esse tipo de educação, mas sim exemplificar uma das estratégias do atual governo de ampliar o acesso à educação superior. Evidentemente que essa prática não é exclusiva desse governo, pois os anteriores fizeram o mesmo, mas de outra forma, causando-nos com essa conduta a impressão de que seguem uma mesma “cartilha” ou agenda instituída pelo mercado.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) passa a ser um conjunto articulado de subsistemas, que definem o padrão de qualidade de cada instituição, tendo como principal referência o processo de avaliação institucional, e o resultado de cada uma é medido pelo Índice Geral de Curso (IGC), o que define o “padrão de qualidade”, permitindo comparações entre as instituições, que passam a competir entre si enquanto deveriam solidarizar-se e fomentar a troca de experiências.

O que nos interessa é clarificar o papel da avaliação institucional e a qualidade da educação superior que se tem construído, procurando perceber em que sentido estamos avançando. Não resta dúvida de que estamos sendo levados a perspectivas alheias à missão e valores de grande parte das instituições que se encontram com poucas alternativas de resistência. Com qualidade discutível e sem um espaço democrático de socialização de suas experiências, há pouca possibilidade de criação de outras formas de avaliação que não reforcem o sentido de controle e punição.

Neste momento histórico, já se observa um deslocamento da avaliação institucional, entendida outrora como um programa político e pedagógico para um espaço de produção de resultados. Percebe-se também que tudo e todos passam a ser avaliados: a instituição, os cursos, os professores, os alunos, os colaboradores e até a própria avaliação institucional pela avaliação externa. A avaliação institucional passa a ser a propulsora desse amplo sistema que congrega outras avaliações, de modo que vivemos uma verdadeira *obsessão avaliativa*, conforme define Afonso (2007).

Cria-se, no decorrer do processo de implantação dessa nova política pública, o Índice Geral de Cursos (IGC), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o exame nacional dos estudantes (ENADE) e, ao longo de uma década, tudo mais que for necessário para se compararem de todas as formas instituições e cursos diferentes, nos Estados e regiões do país, consolidando-se na elaboração dos mais diversos tipos de *rankings* possíveis. Vejamos uma análise dessa abrangência neoliberal no setor educativo:

Um dos pontos onde a política educativa adquire concretude é o problema do exame. A nova política educativa - de corte neoliberal – responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura de crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconvenção industrial) (BARRIGA, 2003, pp. 52-53).

Assim, os ideais e princípios democráticos, mediante um roteiro com intenções de se consolidar uma avaliação realmente formativa, com sentido ético, político, científico e pedagógico, acabaram sendo esquecidos. As intenções, com o passar do tempo, foram substituídas por práticas avaliativas cada vez mais alinhadas com uma perspectiva de mercado em que a competição entre as instituições, entre os professores e alunos passaram a ganhar uma ênfase cada vez maior com apoio do governo, que primava por fechar instituições, esmerando-se cada vez mais em avaliar enquanto deveria prover educação superior gratuita e de qualidade a todos os brasileiros. A avaliação está tão naturalizada como instrumento de controle que já não se questiona mais o seu papel ou outras formas de avaliação possíveis, pois o esforço é grande para cumprir o proposto e escapular da punição.

É tempo de se recuperar a sanidade, os princípios humanísticos que trouxeram perenidade à universidade, de uma avaliação institucional construída de maneira dialógica e articulada com os projetos político-pedagógicos das instituições e da avaliação formativa enquanto política e programa independente do partido ou governo em exercício para que não se perca a autonomia universitária. Essa avaliação dialógica deve ser privilegiada entre as instituições ainda que o governo crie mecanismos para que seja mais um instrumento burocrático a serviço de um Estado que já não representa mais os interesses da comunidade.

A solidariedade, a troca de experiências, os questionamentos sobre o papel do Estado e da avaliação precisam ver revisitados de maneira crítica.

É imperioso que os educadores promovam a autoavaliação e reafirmem suas práticas a partir de um processo de aprendizagem que busque na avaliação formativa o sentido para as suas práticas pedagógicas, que preparem, com base na sala de aula, os estudantes para esse exercício como política e programa educativo.

A avaliação, quando usada para punir, perde o seu sentido, naturaliza o futuro e tira da universidade a indignação, o conflito, a sua essência, sua razão de ser, reduzindo o homem a um simples fazer em que a avaliação é apenas mais um serviço, um mecanismo a serviço da burocracia, que distancia e afasta a comunidade acadêmica dos debates.

É hora de avançar, de retomar posição, é tempo de construir outra avaliação possível, para a cidadania, para a emancipação, para a liberdade e autonomia dos homens. Portanto é imperiosa a construção de uma cultura de avaliação institucional formativa, baseada no conceito de educação como bem público, preconizada na lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que esta seja verdadeiramente formativa, conforme determina o seu roteiro para elaboração, criado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

4.1 Revelações: Experiências Brasileiras de Avaliação Institucional

Neste tópico, buscamos apresentar e analisar algumas sugestivas experiências no campo das avaliações institucionais vivenciadas nas universidades brasileiras. Mas antes é preciso apresentar o desenvolvimento da presente pesquisa, que se pautou, fundamentalmente, na análise documental. Pelo fato de a abordagem qualitativa não ser uma

forma rigidamente estruturada permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns

temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

Têm sido relevantes as contribuições da pesquisa qualitativa, conforme podemos verificar: “hoje em dia, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Na pesquisa qualitativa, os fenômenos são analisados por uma perspectiva integrada, é característica dessa abordagem ir a campo para buscar “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas.

Nesta pesquisa, privilegiamos a pesquisa documental. Para Godoy (1995), é o exame de materiais de natureza diversa buscando novas e/ou interpretações complementares que constitui a pesquisa documental. Trata-se de documentos primários – produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado – e secundários, quando coletados por pessoas que não estavam por ocasião da sua ocorrência.

Entre as principais vantagens da pesquisa documental, estão a superação da distância e da ausência das pessoas às quais não se tem acesso físico. Os documentos (jornais, revistas, diários, obras literárias, cartas, entre outros) constituem uma fonte não-reativa, ou seja, ela não se altera ao longo do tempo e também pode ser considerada uma fonte natural de informações, pois os documentos originam-se e retratam um contexto histórico, econômico e social, portanto os sujeitos investigados são estáticos.

É apropriado quando se pretende estudar um longo período de tempo, como é o caso desta pesquisa, que contempla o período de 1993 a 2013, vinte anos, em que pretendemos identificar uma ou mais tendências no fenômeno, com base na própria expressão e linguagem dos indivíduos envolvidos, na comunicação escrita ou iconográfica.

4.2 Desenvolvimento da Pesquisa Documental – Análise de Conteúdo

Na pesquisa documental, é relevante considerar dois aspectos: a escolha dos documentos, que se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses; o acesso a eles, quando documentos oficiais públicos, torna-se mais fácil do que a documentos pessoais.

Algumas questões nortearam nossos primeiros passos no sentido de identificar as experiências brasileiras de avaliação institucional e as práticas socializadas por elas, sendo:

- 1) Quais e quantas experiências sobre avaliação institucional da educação superior foram publicadas no Brasil?
- 2) Quais universidades publicaram experiências nos últimos vinte anos?
- 3) Qual era a sua representação geográfica?
- 4) Qual é o conceito de avaliação institucional subjacente às experiências? Qual é sentido e o papel da avaliação institucional revelados pelas avaliações institucionais?
- 5) Qual é relação entre a Avaliação Institucional e a Administração Educacional?
- 6) Pode-se confirmar que a avaliação institucional no Brasil é um mecanismo propulsor do cumprimento de uma agenda internacional que tende à padronização da política de avaliação?

A fim de responder a essas questões norteadoras, efetuamos uma revisão na literatura sobre avaliação em periódicos científicos. Entre as obras consultadas, selecionamos três revistas para coletar as experiências: o Caderno CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade; a EDUCAÇÃO e SOCIEDADE: revista de ciência da Educação; AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior (RAES).

Após essa revisão literária, constatamos que, no período de interesse desta pesquisa (1993-2013), em Cadernos CEDES e EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, totalizaram-se 4 artigos, conforme Quadro 2, e em AVALIAÇÃO havia 17, identificados como *corpus* de pesquisa no Quadro 3. Observa-se que nenhum dos artigos trata de pesquisa de avaliação institucional, razão pela qual estes não foram contemplados na análise documental.

Quadro 2 – Artigos sobre avaliação institucional do Cadernos CEDES e Educação e Sociedade de 1993-2013.

ABREU JÚNIOR, N. de. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. <i>Cad. CEDES</i> , Ago. 2009, v. 29, n. 78, p. 257-69.
SORDI, M. R. L. de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. <i>Educ. Soc.</i> , Jun. 2012, v. 33, n. 119, p. 485-510.
FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. <i>Educ. Soc.</i> , Out. 2007, v. 28, n. 100, p. 965-87.
FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. <i>Educ. Soc.</i> , Out. 2005, v. 26, n. 92, p. 911-33.

Fonte: Elaboração própria.

A AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior (RAES), Campinas - São Paulo é o único periódico brasileiro dedicado exclusivamente à temática da avaliação da educação superior, razão pela qual optamos por tê-la como fonte de pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos neste capítulo.

Quadro 3 – Artigos sobre avaliação institucional publicados na Revista Avaliação de 1993-2013.

1	VOGT, C. Autonomia e avaliação institucional: a experiência da UNICAMP (1990-1994). Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 1, n. 2, p. 39-42, dez. 1996.
2	AZEVEDO, N. P. de et al. Avaliação institucional da UFPB: construindo o autoconhecimento. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 1, n. 2, p. 43-48, dez. 1996.
3	MARCHI, E. et al. PAIUB: a experiência da região Sul. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 1, n. 2, p. 53-4, dez. 1996.
4	HEINZEN, J. L. N.; TAGLIEBER, J. E.; CREMA, M. C. da S.; SALLES, S. M. A avaliação institucional na UDESC visualizando o fluxograma processual. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 2, n. 1, p. 19-24, mar. 1997.
5	MARTINS, M. A. R.; VITÓRIO, B. da S.; COUTINHO, C. Q. e S.; PESCUA, D. A avaliação institucional da Universidade Católica de Santos. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 2, n. 1, p. 65-71, mar. 1997.
6	LOPES, F. D.; SILVA, I. B. da. UNIJUÍ: uma experiência de avaliação institucional participativa. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação

	Superior , Campinas, v. 3, n. 2, p. 45-52, jun. 1998.
7	GASPARETTO, A. Avaliação institucional: processo doloroso de mudanças; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 4, n. 3, p. 73-84, set. 1999.
8	CARVALHO, E. F. de; PORFIRO, J. C. M. Avaliação institucional: a experiência da Universidade Federal do Acre. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 6, n. 2, p. 17-32, jun. 2001.
9	OLIVEIRA, A. M. M. M. de; SIMONETTI, V. M. M.; NUNES, L. C. Avaliação institucional na Universidade Estácio de Sá: reflexões sobre a experiência de implementação do processo de autoavaliação. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 9, n. 2, p. 97-113, jun. 2004.
10	PAULA, M. de F. A avaliação institucional na universidade: o caso UFF. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 9, n. 3, p. 51-73, set. 2004.
11	ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, dez. 2004.
12	OLIVEIRA, K. R. B.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (Urca): breve relato histórico. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 11, n. 1, p. 65-84, mar. 2006.
13	BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. de. Pesquisa em avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 11, n. 2, p. 103-33, jun. 2006.
14	CASTANHEIRA, A. M.; CERONI, M. R. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas, v. 12, n. 4, p. 719-37, dez. 2007.
15	PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 185-215, mar. 2009.
16	PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 09-28, mar. 2009.
17	MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A Autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior , Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 455-80, jul. 2012.

Fonte: Elaboração própria.

Podemos concluir que, no periódico **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAES)**, nos últimos 20 anos, foram publicados quase 1 artigo por ano, sendo que o período de 1996 a 2004 foi o que teve maior número de experiências publicadas nessa revista. Assim, é o periódico histórico que congrega o maior número de experiências de avaliação institucional: 17.

É importante destacar que, desses 17 artigos analisados, 11 publicados de 1996 a 2004 tratam de experiências ocorridas durante a vigência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e que, no ano de 2004, a experiência de número 10, da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi a última que tratou desse programa. A experiência número 11, da Universidade Federal do Ceará (UFC), é a primeira referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), totalizando 10 artigos nesse período. Portanto, na época do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), as instituições tiveram maior interesse e incentivo na publicação de suas experiências, se compararmos com a época do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES).

É importante perceber que, antes de 2004, o número de instituições era infinitamente menor, aproximadamente 96 instituições participavam do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) obrigou, por força de lei, todas as instituições brasileiras a participarem, portanto era de se esperar, pela proporção de instituições participantes, um número muito maior de publicações, mas não foi o que constatamos.

Destaca-se, entre as publicações sobre avaliação institucional no Brasil, o título sobre a experiência feita pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 1994, organizada pelo prof. José Dias Sobrinho, sob título “Avaliação Institucional da UNICAMP: Processo, Discussão e Resultados”, em que apresenta um relatório sobre o processo vivido nessa instituição.

Essa vivência foi relatada em forma de artigo por Carlos Vogt, no ano de 1996, sob o título **Autonomia e Avaliação Institucional: A Experiência da UNICAMP (1990-1994)**, sendo este o primeiro artigo socializado sobre experiência com avaliação institucional, identificado por esta pesquisa.

O ano de 2004, para a história da avaliação institucional no Brasil, é muito importante, pois, a partir dele, esta passa a ser desenvolvida por força de lei, em todas as instituições universitárias em território nacional. Aquela avaliação institucional que, outrora, era livre, de adesão voluntária, passa a ser obrigatória, com roteiro previamente estabelecido e articulada a processos regulatórios altamente punitivos.

Agora existem também padrões de qualidade com instrumentos de avaliação distintos para mensurá-la entre universidades, centros universitários e faculdades. A pesquisa científica e a extensão universitária, agora, são privilégios das universidades, cabendo aos centros universitários e às faculdades apenas o ensino e, se insistirem em oferecê-las, deverão seguir o padrão de qualidade estabelecido pelas universidades. A questão é que práticas mais singelas de pesquisa e extensão não foram devidamente incentivadas nessas instituições, tornando, assim, impossível atingirem padrões de qualidade mais elevados. Talvez, com tais posturas, esconda-se uma política de enfraquecimento dos centros universitários e das faculdades.

Percebemos que o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileiras (PAIUB) tinha como objetivo a avaliação institucional, que era discutida através de seminários e grupos focais. Já com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira (SINAES), esta passa a ser um processo articulado diretamente à gestão e à administração educacional (processo burocrático), uma vez que agora é entendida como um instrumento de gestão, da qual se espera resultado, valorizando pouco ou quase nada o projeto pedagógico da instituição, colocando luz nas dimensões exigidas e determinadas pelo governo e no relatório final. Assim sendo, a avaliação institucional deixa de ser todo para ser parte, reduzindo-se, assim, o seu potencial emancipatório. O descuido com o fator pedagógico da avaliação torna-se evidente. Afonso pondera que, “nesse contexto, a avaliação formativa acaba sofrendo um sério revés porque o seu potencial pedagógico é desvalorizado, tornando-se assim mais difícil aceitá-la como modalidade legítima.” (AFONSO, 2003, p. 94).

Entre as participantes durante a vigência do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), as universidades públicas eram a maioria, as particulares tinham pouca ou quase nenhuma representatividade. Esse programa tratava muito mais da realidade das públicas

do que de outras categorias como: centros universitários, faculdades integradas e isoladas, pois estas pouco participavam desse programa, o qual não tinha abrangência nacional, e a participação era livre e de caráter voluntário, apesar de financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As instituições participantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ainda não atingem todas as instituições brasileiras, como seu próprio nome sugere, mas se trata de um sistema muito mais amplo e diversificado do que a antiga Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e contempla uma grande heterogeneidade de instituições, conforme a lei que o sancionou prevê.

Isso posto, consideramos relevante que se recupere, ainda que por iniciativa das próprias instituições, a promoção de debates para socialização das experiências avaliativas e publicações das práticas em andamento. Entre as experiências selecionadas para estudo, observando suas regiões administrativas, estas não contemplam todas as regiões do país, mas privilegiam a realidade do Sul, Sudeste e Nordeste em relação às regiões Central e Norte, como se observa no mapa a seguir:

MAPA DE ABRANGÊNCIA E LOCALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

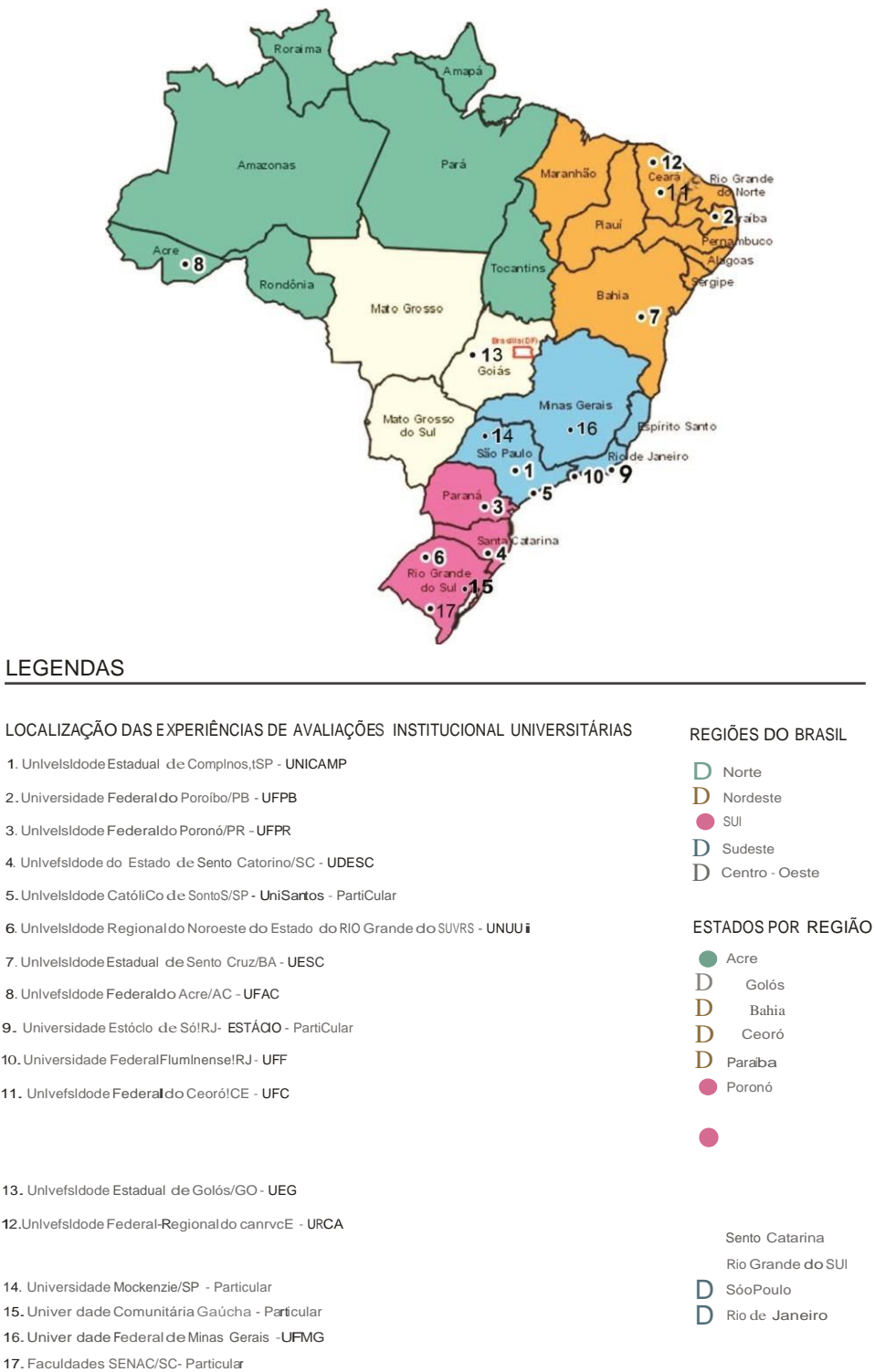


Figura 5: Mapa de abrangência e localização das experiências brasileiras de avaliação institucional.

Como se observa no mapa, as experiências que constituem o *corpus* de pesquisa documental representam todas as regiões do país, sendo agrupadas por região e quantidade de experiências.

Ainda que o mapa demonstre que a maioria das instituições encontra-se na região sudeste, chamamos a atenção para a experiência de número 15, das Universidades Comunitárias Gaúchas que, através de um consórcio, reúnem diversas universidades (Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Universidade de Passo Fundo – UPF, Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguia e das Missões – URI, Universidade da Região da Campanha – URCAMP e Centro Universitário FEE Vale), portanto a região Sul, em nossa amostra, tem maior representatividade.

Assim sendo, as análises e interpretações apresentadas por esta pesquisa, tendo em vista o *corpus* definido e o período histórico, referem-se muito mais à realidade das universidades públicas da região sul do país, do que a qualquer outra categoria ou região.

4.3 Conceitos de Avaliação Institucional Latentes nas Experiências Analisadas

Para análise das experiências avaliativas, levantadas nas revisões bibliográficas, foram consultados periódicos indexados com escopo direcionado de forma integral ou parcial à temática avaliação.

Para realização da análise documental, algumas categorias foram construídas, sendo:

Categoria 1: conceito de Avaliação Institucional. Para construir essa categoria, realizamos a leitura de cada uma das experiências identificadas, numeradas de 1 a 17, e extraímos dela uma citação elucidativa do conceito de avaliação institucional.

Observamos que eram latentes, nos relatos analisados, os fundamentos e as concepções de avaliação institucional propostos pelo Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), pois o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior (SINAES) foi publicado em 2004, a partir de quando pudemos perceber relatos nele fundamentados.

Seguem citações do período de 1996 a 2013, extraídas do *corpus* de pesquisa. O número de referência de cada experiência foi feita conforme a ordem do quadro já descrito anteriormente.

Relato 01 da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Avaliação em profundidade deverá abarcar um universo amplo e totalizante da experiência universitária, incluindo padrões de avaliação de desempenho do ensino e da pesquisa, da qualificação docente e das atividades de extensão, da produção acadêmica e científica e da gestão dos recursos públicos (VOGT, 1996, p. 39).

O mesmo conceito foi encontrado no relato 02 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A avaliação institucional é expressa nessa instituição por seu objetivo primeiro que, segundo Azevedo, é “a definição da titularidade, da competência da comunidade acadêmica para dirigir esse processo avaliatório” (AZEVEDO *et al.*, 1996, p. 43).

A terceira experiência é da unificação das experiências de 28 universidades da Região Sul do Brasil, que nos diz que a avaliação institucional “...é uma forma de construir a universidade e de intervir no processo social...” (MARCHI, 1996, p. 53).

No quarto artigo, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a avaliação institucional é assim entendida:

Avaliação é um instrumento de mudança de cultura da Universidade. É uma intervenção política, ética, pedagógica. Supõe uma apurada análise da realidade universitária. É um processo de reflexão sistemática, metódica, organizada, intencional, teleológica. É um voltar-se para si mesmo, com um olhar também longe para vislumbrar o efeito, a consequência do quanto, do quando, do que, do como, do porquê, do para quê se está fazendo universidade. “Avaliação é todo o processo que a Universidade empreende na direção da autorreflexão sobre suas finalidades, seus processos e seus resultados (HEINZEN, 1997, p. 20).

Na experiência 05 da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), a avaliação institucional

representa oportunidade para a instituição reconhecer-se enquanto universidade, esquadrinhando seus recursos humanos e materiais para indagar reflexiva e criticamente sobre os seus métodos e objetivos, para poder agir com eficiência no cumprimento das novas demandas que a atingem (MARTINS *et al.*, 1997, p. 66).

No artigo seguinte, temos o relato número 06 da Universidade Regional de Ijuí – IJUI-RS:

A avaliação aponta na direção de que tem sido possível, a partir da socialização das experiências, destacar e dar ênfase à discussão daqueles pontos considerados “avanços” e aqueles tidos como “limitadores” do percurso até então percorrido pela experiência PAIUB (LOPES; SILVA, 1998, p. 47).

O artigo da instituição baiana, do relato 07 da Universidade de Ilhéus (UESC), registra que a avaliação institucional é a “realização das missões científicas e social da universidade: autoconhecimento e tomada de decisão” (GASPARETTO, 1999, p. 74).

A universidade do Estado do Rio Branco, em seu relato 08, da Universidade Federal do Acre (UFA) refuta:

A avaliação universitária para ser uma ferramenta de mudança, de converter-se em juiz e parte do processo, ou seja, prevenir, ensinar e corrigir. Em outras palavras, não deve ser instrumento para sanção e sim processo pedagógico para criar uma cultura de mudança e estratégia para ensinar a comunidade universitária a mudar. Se a avaliação aspira ser parte da mudança, ela não deve converter-se apenas em instrumento metodológico e processo institucional ao final de uma etapa para atender às exigências externas (CARVALHO; PORFIRO, 2001, p. 19).

O relato 09, da Universidade Estácio de Sá, traz “autoavaliação institucional como instrumento permanente de gestão universitária, contribuindo para o aperfeiçoamento e articulação do ensino oferecido pelas unidades administrativas...” (OLIVEIRA; NUNES; SIMONETTI, 2004, p. 104).

A experiência de número 10 entende a avaliação institucional como aquela que

(...) deve ir além da medição, deve colocar em questão o sentido da formação, da pesquisa e da extensão na universidade, priorizando a formação para a cidadania ativa, a pesquisa e a extensão que contemplem as necessidades sociais e não as demandas mercadológicas; avaliação concebida como meio de diagnosticar problemas, introduzir mudanças que signifiquem melhoria da qualidade das diversas atividades desenvolvidas na universidade, como processo contínuo de aperfeiçoamento institucional. Almejamos uma avaliação solidária, que vise o aperfeiçoamento e o crescimento coletivo das instituições de ensino superior e não uma avaliação que estimule a competição e o ranqueamento entre pessoas, profissionais, cursos e instituições (PAULA, 2004, pp. 1-2).

No ano de 2004, destacamos três artigos, os de número 09, 10 e 11, que tratam das Universidades Estácio de Sá, Federal Fluminense e Federal do Ceará, ainda que publicados no mesmo ano. As duas primeiras experiências referem-se ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). A partir da experiência de número 11, todas referem-se aos princípios e fundamentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), distinguindo-se.

Na sequência, ainda resgatando os conceitos de avaliação institucional, oriundos do *corpus* de pesquisa publicados de 2004 a 2013, destacamos a experiência de número 11 da Universidade Federal do Ceará (UFC), agora sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES): “a avaliação institucional como um processo que permite a reflexão sobre a realidade estudada e que exige, [de] todos os atores implicados, o compromisso com o conhecimento e com o consequentemente aprimoramento dessa mesma realidade” (ANDRIOLA, 2004, p. 35).

Na experiência seguinte, a de número 12, da Universidade Regional de Cariri (URCA), o autor refere-se a três momentos em que se discutiu a avaliação institucional nessa universidade, em que se buscaram os princípios da avaliação democrática e pesquisa participante para esclarecer o conceito:

Ao relacionarmos estas três experiências descritas considerando-as como momentos iniciais de uma A.I. mais próxima aos princípios propostos por Ristoff (1995), percebemos que a faltou à URCA, especialmente, o atendimento às características de globalidade, totalidade, periodicidade, transparência, redistribuição e cumulatividade (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, p. 77).

Nessa experiência, o autor também relata que não partiu da vontade e da necessidade da comunidade acadêmica a realização da avaliação institucional, mas sim de um órgão e departamento ligados à Pró-Reitoria de Graduação.

Assim sendo, o autor considera que, sem o respaldo do grupo, a avaliação institucional passou a ser compreendida como um processo burocrático e de controle, distanciando-se da prática com os princípios propostos.

E, ao mudar o Pró-Reitor, muda-se a proposta de A. I. Desta forma, a URCA está sempre (re)iniciando seu processo de A.I. Isto se deve, em parte, também à falta de apoio e de envolvimento da comunidade acadêmica, haja vista que as três tentativas aqui expostas não nasceram da necessidade desta comunidade (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, pp. 77-78).

Podemos concluir, com base nessa experiência, que, quando a avaliação institucional é tida como um processo ligado diretamente à gestão, a mudança do gestor altera diretamente o andamento da cultura avaliativa, especialmente quando esta está ligada diretamente a questões burocráticas.

Entendemos, com Afonso (2003), que a avaliação institucional deve ser formativa em uma perspectiva progressista e deve ter como referência os projetos político-pedagógicos e o plano de desenvolvimento institucional, ou seja, deve ser consequência de um amplo processo democrático e com viva participação de toda a comunidade educativa.

Segundo Oliveira e Andriola, “é comum em conversas com alunos e professor a queixa quanto ao preenchimento de questionários que avaliam o curso, no entanto, a não resolução dos problemas apontados aumenta o descrédito da comunidade acadêmica no tocante ao processo de avaliação” (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, p. 78). Percebe-se, pelo relato, a visão que alunos e professores têm construído sobre o processo de avaliação institucional atual.

Continuando a recuperação de conceitos de avaliação institucional, pela experiência de número 13 da Universidade Estadual de Goiás (UEG), é entendida pela Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI), sob o enfoque sóciointeracionista (Cf. BRZEZINSKI, 2002). Assim, “o processo de avaliação deve criar condições para que se

processem as transformações e os ajustes necessários para a concepção, a implementação e a reformulação de políticas acadêmicas” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 104).

A experiência 14, da Universidade MACKENZIE, defende o seguinte conceito:

A avaliação Institucional deve organizar os diversos instrumentos avaliativos de acordo com o princípio da integração. O objetivo é desenvolver uma avaliação constituída basicamente no processo de autoavaliação visando principalmente o autoconhecimento institucional (CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 720).

Relato de número 15, das Universidades Comunitárias Gaúchas:

Sobre a avaliação praticada por essas instituições, no que se refere à sua concepção, constata-se que ela é entendida como um processo de melhoria da qualidade de todas as ações desenvolvidas pela instituição, com a participação dos segmentos das comunidades acadêmicas (interna) e regional (externa) – tendo em vista o próprio caráter comunitário – com ações voltadas à verificação do cumprimento da missão, da visão, dos objetivos e dos compromissos e princípios éticos por elas assumidos. Essa avaliação já possui uma experiência acumulada em alguns anos, criando, gradativamente, uma cultura avaliativa entre suas comunidades e contribuindo para a criação de políticas institucionais (PINTO, 2009, p. 212).

Quanto à metodologia utilizada pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades participantes deste consórcio, temos:

(...) assim como o extinto PAIUB (e, hoje, o SINAES), esse Programa procura desenvolver a avaliação por meio de dimensões articuladas, permeadas pela avaliação “da” comunidade e “com a” comunidade: a graduação, a pós-graduação, a pesquisa, e extensão e a gestão. Essas dimensões são avaliadas tendo como base as seguintes ações: motivação e organização, diagnóstico, avaliação interna, consolidação dos dados, avaliação externa, reconsolidação interna, priorização de ações/tomada de decisões e publicização dos resultados (PINTO, 2009, p. 202).

Na experiência de número 16, a avaliação institucional é entendida à luz de Trigueiro (2004), “é o processo que envolve o esforço da instituição em se conhecer e ser conhecida por outros setores da sociedade e que, articulada ao planejamento, tem grande

potencial para contribuir na gestão estratégica” (TRIGUEIRO, 2004 *apud* PEIXOTO, 2009, p. 13).

O relato de número 17, das Faculdades SENAC/SC, apresenta:

O processo avaliativo pode ser entendido como sendo uma ferramenta de gestão que possibilita a melhoria contínua dos processos organizacionais, ademais de ser, como visto, uma exigência da legislação vigente, nas diretrizes institucionais, possibilitando mensurar e melhorar o processo educacional – isto sem esquecer-se do resultado incidente sobre a qualidade do ensino oferecido ao aluno (MABA; MARINHO, 2012, p. 460).

Como se pode perceber, cada uma das experiências analisadas apresenta uma definição diferente sobre o que é Avaliação Institucional, mas, em nenhuma delas, enfatiza o caráter formativo da avaliação sugerido pelo roteiro de autoavaliação institucional.

Algumas das experiências estão mais ligadas a questões axiológicas e à emissão de juízo de valor, especialmente as que se deram antes de 2004. Percebe-se também, com bastante clareza, que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de gestão e que se tem dado grande ênfase ao seu caráter burocrático.

As experiências são tomadas ou levadas por forças de leis, basicamente por duas lógicas principais, conforme apresentadas por Dias Sobrinho (2002):

(...) vamos destacar duas concepções principais. A isso chamam de paradigma – um conjunto de fundações filosóficas, axiológicas, epistemológicas e suas respectivas constelações de significados que sustentam duas atitudes básicas diante da vida. Obviamente, não se trata de um dualismo irreconciliável, uma posição simples que exigiria a escolha de um pólo e a negação de outro. Mais propriamente, trata-se de uma contradição, uma tensão, uma relação entre duas lógicas distintas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 175).

Para esse autor, trata-se de uma visão mecanicista, positivista, que reduz a complexidade de aspectos analisáveis e contraditórios dos dois paradigmas, retirando a problematização da realidade, que deveria ser vista por uma

(...) análise coletiva, isto é feita em princípio por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como dos meios utilizados para atingir esses fins.

Propomo-nos portanto a 'dizer tudo' e 'todos em conjuntos' sobre essa organização que é a nossa e depois redigir em conjunto as mudanças que nos parecerão desejáveis (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 178).

Conforme afirmado, esse autor classifica a avaliação em duas lógicas principais, contraditórias entre si, porém não puras, e as classifica em dois eixos, um mais formativo, somativo, democrático, participativo dialógico, qualitativo, que valoriza a avaliação como processo, com valores mais coletivos, e outro, que se aproxima da lógica de mercado, levando a avaliação a assumir um papel reduzido, aspectos quantitativos, a eficiência e a eficácia, o lucro pelo lucro, a competição.

Essas lógicas não são puras, apesar de possuírem valores antagônicos, elas se misturam e ora se apresentam com um sentido, ora com outro, razão pela qual é necessário um olhar atento aos discursos e, principalmente, à necessidade de se indagar tudo o tempo todo em função de uma determinada coerência.

Os relatos apresentam a avaliação institucional como processo, porém valoriza-se o resultado produzido e também se dá grande ênfase à melhoria da qualidade, procurando atribuir ao processo de avaliação a responsabilidade de medir, mensurar os avanços e, especialmente, a qualidade de uma instituição em relação a outras.

Esse tipo de avaliação traz consigo

uma concepção de avaliação, social e multirreferencial, mas também um conceito de institucional. A noção de instituição não se reduz a um objeto inanimado, mas incorpora os agentes ou sujeitos de uma construção na vitalidade de suas relações. Aqui a avaliação é vista como construção social, análise coletiva e com intencionalidade pedagógica, organizada para [ser] melhor organizada para cumprimento dos fins. Seus sujeitos são os membros da comunidade que assumem o processo avaliativo com a intenção de conhecer, interpretar e transformar a si mesmos e a instituição (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 178).

A avaliação institucional, atualmente, está ocupada com os meios, ao passo que deveria se ocupar dos fins da educação e da instituição. O conceito que mais se destaca nas experiências produzidas depois de 2004 evidencia uma compreensão de avaliação como um instrumento burocrático e de poder do Estado, com o intuito de controlar as instituições e

padronizar a qualidade da educação superior, como se apenas existisse uma única qualidade possível.

Através dos relatos, podemos perceber que a avaliação passou a ser muito mais avaliação da qualidade dos serviços que as pessoas prestam do que uma preocupação coletiva em se construir uma qualidade social. A educação, erroneamente, tem sido usada pelo governo como a redentora de todos os problemas que a educação superior enfrenta, dessa forma, confunde-se e assemelha-se a um programa de melhoria contínua, aplicado inclusive com muito mais eficiência nas indústrias, local onde é possível atingir a qualidade total e a excelência.

A articulação da qualidade com a avaliação e o emprego desta como instrumento de gestão são recorrentes entre os relatos, causando a impressão de que todas as experiências referem-se a um mesmo conceito de qualidade, produzido de maneira padronizada por todas as instituições.

O processo de avaliação institucional seria aquele responsável pela construção da qualidade, mas que qualidade é essa? Uma qualidade social ou burocrática?

Observamos estar bastante enraizada entre os “resultados” promovidos pelas avaliações institucionais uma consciência de que é preciso mudar e melhorar a avaliação, pois esta está sendo percebida como um processo de gestão, focado, portanto, no resultado, ou seja, está sendo percebida de uma única forma, como um processo burocrático e de gestão. Mas será esse o seu papel social? É dessa forma que conseguiremos resistir ao modelo proposto? Pensamos que não e que devemos tornar viva a avaliação, como algo que aceita o erro e nos fortalece para crescer e melhorar sempre, mas sem punições descabidas.

Também estão nas entrelinhas o consenso de que as instituições precisam melhorar e, de modo especial, mudar, permanentemente, assemelhando-se muito aos processos de melhoria contínua aplicados nas grandes empresas multinacionais, trazidos da área de administração de empresas, realizando-se um movimento comum de se ver a universidade como uma empresa.

É sabido que, à luz do capital, a mudança passa a ser uma verdadeira indústria que movimenta a economia e toda cadeia produtiva. Busca-se “inovar”, agregar valor aos produtos e também aos serviços. A educação vista como mercadoria precisa mudar para

melhorar a qualidade, porém essa qualidade, por vezes, pode ser entendida como produzir mais com menos recurso. Nesse contexto, a avaliação institucional nos parece ser a mola propulsora dessa indústria da mudança.

Torna-se imperioso que a avaliação institucional retome seu caráter formativo e comprometa-se com o coletivo e com a produção de uma qualidade social, capaz de rearticular o compromisso do Estado com a comunidade e com os cidadãos, garantindo autonomia a todas as instituições.

A educação superior deve ter clareza do seu compromisso público e da responsabilidade que o Estado tem em oferecê-la a todos os cidadãos. Deve ser uma construção dialógica, coletiva e participativa, um projeto político-pedagógico capaz de promover a construção da identidade das instituições e socializar o que cada instituição tem de único, as suas especificidades e sua relevância social.

Evidencia-se, na análise dos relatos, que se busca implantar um processo de qualidade nas instituições através do controle do processo de avaliação da instituição, organizado por roteiro e por dimensões previamente estabelecidos, sem o diálogo e a participação da coletividade acadêmica.

O roteiro de elaboração da avaliação, assim como os seus instrumentos, portarias e leis, elaborados e construídos por outros que não os membros da comunidade interna, poderão, a exemplo do que estamos vivenciando, promover, gradativamente, uma reconfiguração no modelo de universidade, avançando muito na perspectiva de modelo empresarial, considerando-se especialmente que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) possui dimensões previamente elaboradas tanto para a Avaliação Institucional como para a própria Autoavaliação, cabendo à Avaliação Externa e ao Exame Nacional de Estudantes (ENADE) garantirem que o padrão imposto está sendo cumprido, ainda que mediante um discurso democrático e participativo.

Constatamos, nos relatos de experiências, que a diversidade, as especificidades, a dinâmica, o movimento promovido e construído pelos universitários, professores e demais acadêmicos, na primeira década estudada, agora ficam minimizados. A avaliação institucional, depois de 2004, passou a ser problema de gestão, passou-se a priorizar as

dimensões em um movimento político que se percebe ser de fora para dentro, ou seja, centralizador.

Por mais amplos e verossímeis que tenham sido os princípios do Sistema Nacional de Avaliação Institucional (SINAES), não houve e não está havendo o interesse por parte das instituições de divulgar e analisar sua prática, sequer de publicar os seus relatos de experiências.

Como pesquisadora, esperávamos conhecer um crescente número de publicações sobre o assunto, o que favoreceria muito a troca de experiências entre as instituições, algo que, se realizado, poderia favorecer o intercâmbio entre instituições e acadêmicos, dando uma melhor percepção das inúmeras qualidades produzidas no âmbito de cada instituição, de cada região e para o país, aproximando-se muito mais da almejada avaliação formativa.

Pelo contrário, o que percebemos ao longo dessas duas décadas, especialmente após 2004, em termos de produção e publicação de experiência sobre avaliação, foi um verdadeiro silêncio por parte das instituições, as quais perderam a voz, em detrimento da mídia, que deu voz ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os poucos colegas diretores, quando são chamados a público em entrevistas, estão a justificar a baixa qualidade das instituições em face dos instrumentos de avaliação.

A produção de um modelo com instrumentos próprios e padronizados deixa enclausuradas as possibilidades emancipatórias da avaliação institucional, e esta é a base de todo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), algo que atinge diretamente o cerne das instituições e da comunidade acadêmica, destruindo sua capacidade produtiva, sua criatividade, alinhando todos a cumprirem os mesmos quesitos de qualidade dos instrumentos estabelecidos, como se fosse possível, em um país tão grande e diverso como é o Brasil, produzir um único modelo de universidade com uma qualidade.

Ainda a respeito da qualidade, é subentendido nesse processo que não existe qualidade, razão pela qual se torna necessário promover a melhoria da educação superior, e a avaliação institucional é o instrumento capaz de promover essa mudança.

Essa realidade remete-nos ao pensamento de Adorno (1983), que afirma que “a Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1983, p. 113). O autor já vislumbrava que

o homem havia perdido a sua autonomia, dadas as mudanças e transformações econômicas e tecnológicas de sua época, percebia que a humanidade estava cada vez mais desumanizada, pois o domínio da razão técnica já prevalecia sobre a razão humana.

Entendemos que a avaliação institucional pode ser formativa, como um projeto político-pedagógico pode recuperar os valores humanos como ética, solidariedade, colaboração, coletividade e troca de experiências, que vão perdendo o sentido no campo da avaliação em detrimento de uma padronização de fundo econômico, de mercado, em que valores como individualidade, competição e disputa imperam a favor da indústria da Educação.

A exemplo da *Indústria Cultural*, proposta por Adorno (1983), o referido filósofo traz o cinema: o que outrora era arte tornou-se um meio de manipulação de massa, uma vez que traz consigo todos os elementos do mundo industrial, portanto desenvolve um papel social e portador da ideologia dominante, outorgando sentido a todo sistema, transformando tudo em negócio e o homem em objeto.

Seria a avaliação capaz de modificar a educação a ponto de enraizar todos os elementos do mundo industrial através de instrumentos de avaliação? É bem provável, pois, sem questionamento, as instituições recebem prontos os instrumentos de avaliação que mudam a bel prazer de um governo que não se mostra nada comprometido com a comunidade.

Confirma Silva (2002) que o consumidor não precisa se dar ao trabalho de pensar, é só escolher. É a lógica do clichê. Esquemas prontos que podem ser empregados indiscriminadamente, só tendo como condição a aplicação ao fim a que se destinam. Nada escapa à voracidade da Indústria Cultural.

Em uma analogia da educação superior com a Indústria Cultural em tempos de *avaliação obsessiva* (Cf. AFONSO, 2007) de ranqueamento, podemos concluir que o que vivemos não é educação, especialmente não é avaliação institucional formativa: isso pode ser até a indústria da educação. Mas a educação mesmo não é nada disso! Pode coexistir uma avaliação institucional formativa em um contexto cuja educação ainda não é a que queremos?

É preciso refletir criticamente sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e sua relação com a avaliação institucional formativa e com a administração educacional, retomando as conquistas e experiências vividas nas décadas anteriores como referência.

Leite (2002) descreveu esse período após a implantação do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) como um tempo de incertezas e de difícil diagnóstico da realidade:

Estamos vivendo uma época de incertezas na qual se torna difícil analisar os fatos que ocorrem no tempo presente. Isto não se dá apenas porque carecemos de uma visão histórica mais profunda e temos dificuldade em estabelecer relações, mas porque, igualmente expostos à informação que se expande em nível global, estamos todos, igualmente, expostos às circunstâncias do capitalismo mundializado (LEITE, 2002, p. 29).

Afonso (2000) explica que, com a crise fiscal do Estado em várias partes do mundo e o avanço do modelo neoliberal, novas relações vão-se estabelecendo, e os países centrais possuem uma grande capacidade de influenciar e impor uma agenda internacional.

No caso da Avaliação Institucional no Brasil, acreditamos, à luz desse autor, que um outro tipo de relação universidade-governo está por vir com a transnacionalização dos currículos, com padrões de qualidade internacionais, entre outros. O Estado vai retirando-se progressivamente do financiamento da Educação, não apenas na América Latina, como em muitos países europeus, adotando políticas de ajuste neoliberal. Nesse sentido, a educação superior deixa de ser um bem público e passa a ser concebida como um serviço não exclusivo do Estado, mas a ser vendida e comprada no mercado, deixando de ser vista como um direito do cidadão e dever do Estado. A educação passa a ser uma moeda corrente e global, e as universidades vão sendo moldadas por processos avaliativos que as vão reconfigurando a favor do mercado.

Essa concepção, ditada, sobretudo pelos organismos internacionais, tais como Organização Mundial, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, dentre outros, tem oferecido forte influência sobre Brasil, sendo a Educação Superior colocada numa relação estreita de custo/benefício, segundo a ótica instrumental reducionista (CHAUÍ, 2001, p. 53).

Não podemos nos esquecer, no entanto, que, conforme Dias Sobrinho (2003) propõe como premissa para educação superior brasileira,

a educação é um bem público, direito do cidadão e dever do Estado; formação e conhecimento são capitais da sociedade. Portanto, todas as instituições de educação superior independente da sua natureza jurídica, de sua mantenedora, dependências administrativas e de suas vocações institucionais, têm uma responsabilidade pública e uma finalidade social. Todas elas, respeitadas as suas especificidades, devem estar comprometidas com a formação de cidadãos e elevada competência técnico-profissional e ético-político. As atividades científicas e pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, isto é, a produção e a difusão do conhecimento científico socialmente relevante, bem como uma eficaz administração e a vivência institucional devem estar orientados a propiciar a participação ativa dos indivíduos na vida social e econômica e a consolidação dos valores fundamentais da democracia (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 43).

É com base nesse autor que entendemos que, se a educação é pública e social, assim também deve ser a avaliação, isso significa que a formativa não pode ter como fim a punição, o controle e a fiscalização:

Não que a regulação não seja legítima e necessária enquanto instrumento do Estado. Entretanto, ela não pode substituir a avaliação educativa, cujo propósito é a melhoria, não simples controle. Disso se deriva que a avaliação com intencionalidade e função educativa deve ser desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações (*rankings*) de instituições (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 43).

Inexoravelmente, a avaliação institucional nesse contexto de hegemonia global está naturalizada como uma base sólida para a ordem social que, mundialmente, modifica as funções do Estado, na modalidade de controle e supervisão. Por meio institucional, a avaliação passa a ser um

organizador qualificado, [que] por si só não leva consigo a força da mudança, mas como um instrumento de controle pode carregar o redesenho capitalista da universidade; mas ao mesmo tempo, contraditoriamente, como um instrumento de

construção de conhecimentos e de responsabilidade democrática, pode induzir possibilidades contra hegemônicas (LEITE, 2002, p. 56).

Essa autora defende a ideia de uma avaliação como forma de exercer uma democracia forte contra as reconfigurações propostas à universidade, através dos sistemas avaliativos. Concordamos com essa concepção e consideramos ser possível que uma avaliação institucional possa ser construída, especialmente nos espaços públicos, sendo assim um instrumento de construção de conhecimento, de responsabilidade democrática e de possibilidades de práticas contra-hegemônicas.

Esses pressupostos já faziam parte das discussões sobre a avaliação institucional desde a época do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB). Porém, durante o governo petista de Lula, observamos, à luz de Afonso (2000), que essa agenda internacional tem influenciado diretamente nos processos avaliativos através de sistemas tecnológicos, como se tem observado na regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ou seja, este sequer tem encontrado resistência e por que não falar do medo das severas punições estabelecidas por parte dos acadêmicos, razão pela qual explica, pelo menos em parte, a baixa quantidade de publicação de experiências de avaliação institucional que não obstante refletem o desinteresse em socializar a produção em um contexto de profunda competição e desarticulação política.

Outras questões também passaram a tomar parte do debate sobre as dificuldades da educação superior brasileira durante o governo petista, como as escassas verbas de investimentos na educação superior e a condução ao seu sucateamento, diferentes tendências e modelos de avaliação e a regulação educacional, bem como cotas para descendentes afrobrasileiros e minorias sociais.

O antigo dilema entre ensino público e particular passa a ter grande força no governo do Partido dos Trabalhadores, que passa a propor o regime de cotas. Porém observa-se, também, um crescente número de instituições que haviam sido criadas nos governos anteriores e caberia ao Ministério da Educação, sob pressão dos acadêmicos em um governo de esquerda, resolver ou minimizar essa questão com outro olhar, como o fez com a educação superior particular presencial: passou a exigir mais qualidade, aumentou o

rigor para abertura de cursos e mudou todos os processos de abertura, credenciamento e credenciamento de curso.

Enquanto isso, uma crescente demanda pelo ensino superior passa a ser evidenciada: de acordo com uma análise da expansão da educação superior de 1997 a 2007, segundo o Censo da Educação Superior, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), após um período de intenso crescimento, a partir de 2004, o ensino superior brasileiro começa a se preocupar com a consolidação e a diversificação da oferta de vagas, já que o crescimento foi bastante grande e mal distribuído no território nacional. A competição e o livre mercado passam a regular esse setor, cuja oferta passou a ser até maior que a demanda em alguns Estados, como foi o caso de São Paulo.

As antigas questões permanecem, como o grande número de jovens que deveriam estar na universidade e ainda não foram atendidos, a falta de vagas nas universidades públicas, as altas taxas de evasão, a partir de 2009, a nova configuração do mercado promovida após a crise mundial da economia, a educação a distância, que passa a se expandir vertiginosamente e também os cursos tecnólogos, que passam a ingressar no nível universitário como cursos superiores de dois anos, causando, na opinião pública, uma falsa ideia de faculdade expressa, que permite a continuidade nos estudos em nível de mestrado e doutorado.

A implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) apresenta-se à opinião pública como uma resposta do Ministério da Educação à sociedade que, até então, atribuía a esse órgão a proliferação de oferta acima da demanda e a má qualidade dos cursos oferecidos. O debate passa a ser a regulação da oferta e a garantia do acesso, ficando em um segundo plano a garantia da qualidade. Esse novo sistema de avaliação passa a vigorar com a tentativa de interferir no seguinte cenário.

Se o ritmo de crescimento de 1997 a 2003 tivesse sido mantido em 10% ao ano, o Brasil alcançaria 11,4 milhões de universitários no final de 2003. Foi aí que o Estado implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, drasticamente, interrompeu esse crescimento na modalidade presencial, porém a distância esse crescimento tem sido ainda maior.

Essa intervenção do Estado nos permite inferir que se trata muito mais de uma mudança de estratégia do Estado do que de uma real preocupação com a qualidade da Educação, pelo contrário, no ano de 2010, o governo havia estipulado uma meta de crescimento de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos na educação superior. O país deveria atingir 8,2 milhões de alunos e, na modalidade a distância, seria uma maneira muito mais rápida e econômica de se atingir esse resultado.

A Projeção do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) mostra que o esse tipo de ensino deve ter 5,8 milhões de alunos matriculados em 2013, um crescimento estimado de 20,8% em relação ao último dado oficial de 2007. Desses, 4,4 milhões de alunos deverão estar matriculados em instituições particulares, dando um crescimento de 22%. Assim, a nosso ver, o Estado está muito mais preocupado em prover o acesso à educação superior do que garantir a sua qualidade.

4.4 O que Revelam os Relatos de Experiências de Avaliação Institucional de 1993 a 2013

A avaliação institucional nasce da tentativa de ampliar o controle orçamentário das universidades públicas e da necessidade da prestação de contas para a sociedade. A esse respeito, na experiência de número 01, temos:

Em meados de 1992 e dentro do quadro da autonomia de gestão financeira em vigor desde fevereiro de 1989, as três universidades públicas do Estado de São Paulo – a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) – entregaram ao governador do Estado um primeiro levantamento de seus indicadores de desempenho, para fins de sua composição orçamentária futura. O estudo em questão, afora esse propósito, não deixava de constituir uma resposta, ainda que introdutória, aos persistentes e legítimos reclamos da sociedade brasileira quanto à necessidade de submeterem-se as universidades públicas a critérios mais refinados de avaliação de desempenho e produtividade (VOGT, 1996, p. 39).

E ainda,

Foi, pois, no quadro que essas linhas gerais desenham, que se passou a discussão das grandes linhas de política pedagógica, científica e tecnológica, desembocando no processo de avaliação que, pela primeira vez, envolveu o concurso de consultores externos à universidade. Esses consultores, distribuídos em comissões de consulta por áreas temáticas (exatas, biomédicas, tecnológicas, humanidades e artes), à parte serem uma novidade auspiciosa em termos de avaliação universitária no Brasil, deram base legítima ao esforço da UNICAMP de aprimorar métodos e parâmetros, respondendo á indagação da sociedade que a mantém com seus impostos (VOGT, 1996, p. 42).

Esses relatos também enfatizam o caráter histórico dos debates sobre avaliação e o fato de que esta é realizada por especialistas de várias instituições, ou seja, por estudiosos dessa temática. Revelam unanimidade no que diz respeito ao interesse na construção de um projeto de Nação para o Brasil, não apenas sobre a avaliação, mas tendo esta como um tema para a Educação como bem público, gratuito, e a Universidade como uma instituição social, voltada para os interesses dos cidadãos.

A experiência número 02 traz:

Oportuna, a epígrafe alerta para o vínculo entre a avaliação e a autonomia. Com efeito, num momento em que algumas concepções de autonomia propõem a transposição, para a universidade pública, de racionalidade e modelos típicos de organização empresarial, o autoconhecimento torna-se elemento indispensável à afirmação da identidade e da relevância social dessa instituição (AZEVEDO *et al.*, 1996, p. 43).

A experiência de número 03 expressa que,

nesse sentido, o PAIUB foi e é uma construção coletiva. Melhor do que qualquer outro programa, tornou solidárias as Universidades, enriquecendo o processo avaliativo, sem esconder a realidade. Nele não há competitividade entre instituições ou pessoas. Se, de um ponto de vista neoliberal, buscava-se avaliar produtos e coisas com o objetivo de competir, de “ranquear”, o PAIUB é o oposto disso e supera essa visão mercantilista. Aglutina as Universidades (...) num processo que visa melhoria de todas sem competir, excluir ou punir (MARCHI, 1996, p. 53).

As experiências ratificam a necessidade de se realizar a avaliação e demonstram que seus resultados são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação superior, isto é, para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Percebemos, também, que há um compromisso em superar a visão mercantilista de educação, engajando as universidades num processo de melhoria, em que todas participam, porém sem competir, pelo contrário, solidarizando-se e aprendendo umas com as outras. Com a preocupação, inclusive, de garantir que a mudança de gestão por parte dos avaliadores não signifique o fim da avaliação ou alteração radical que quebre as séries históricas dos dados e inviabilize as análises qualitativas.

Confirma a experiência de número 03:

As diferentes contribuições suscitaram momentos de reflexão e mostraram que, efetivamente, as Universidades estão seriamente empenhadas na implantação e execução do Programa de Avaliação Institucional, acreditando que seus resultados são fundamentais para a melhoria da qualidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Além disso, buscam melhorar sua prática acadêmica, gestão universitária e, sobretudo, prestar contas à comunidade interna e externa (MARCHI, 1996, p. 53).

O relato também confirma que o Processo de Avaliação Institucional possibilita melhorar a prática acadêmica e a gestão universitária, sobretudo prestar contas a comunidade interna e externa. As experiências privilegiam construir uma visão de conjunto sobre a instituição, não sobre o desempenho das pessoas ou indivíduos. Têm densidade política e pedagógica no sentido de impedir qualquer tipo de punição e premiação. Pressupõem que as instituições possuem outros mecanismos para gerenciar seus recursos humanos e seu desempenho. Avaliação institucional, portanto, tem fins mais nobres, ou seja, avaliação não é um programa de gestão de pessoas (especialmente professores), que se limita a verificar quem trabalha bem ou mal. Acreditamos que a avaliação institucional torna-se formativa na medida em que questiona o projeto político-pedagógico das instituições, mas esse objetivo, com o passar do tempo, passou a tomar outros rumos.

A experiência de número 04 a esse respeito traz:

O Projeto de Avaliação Institucional surge como resposta: à tendência temática do Fórum Nacional de Pró-Reitores do Ensino de Graduação; pela necessidade da sistematização de um mecanismo Institucional de Avaliação do Projeto Pedagógico; pela existência de incentivo de um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); e, ainda, pelas mesmas razões que determinam o surgimento de Projeto da UDESC (HEINZEN *et al.*, 1997, p. 20).

E ainda,

Avaliação é um instrumento de mudança de cultura da Universidade. É uma intervenção política, ética, pedagógica. Supõe uma apurada análise da realidade universitária. É um processo de reflexão sistemática, metódica, organizada, intencional, teológica. É um voltar-se pra si mesmo, com um olhar também longe para vislumbrar o efeito, a consequência do quanto, do quando, do que, do como, do porquê, do para quê se está fazendo universidade (HEINZEN *et al.*, 1997, p. 20).

A experiência de número 05 recupera a avaliação formativa, vejamos:

É importante ressaltar aqui a ênfase no caráter formativo da avaliação, discutido em profundidade primeiramente por Scriven (1967). Cronbach (1980) afirma que um programa de avaliação é, sobretudo, mais sobre si mesmos e sobre a racionalidade de seu comportamento (MARTINS; VITÓRIO; COUTINHO; PESCUA, 1997, p. 67).

Os autores reconhecem e respeitam a diversidade, especialmente o nível em que cada uma das instituições está com relação ao processo avaliativo, sendo que algumas se encontram no inicial, ou seja, com visão parcial; e outras, já com uma visão de conjunto, mais apurada e em condições de realizar uma avaliação externa, determinando, assim, um fluxo que se inicia com a avaliação institucional e culmina com a avaliação externa.

A experiência de número 06 trata das universidades comunitárias gaúchas, a saber: de Caxias do Sul – UCS, de Cruz Alta – UNICRUZ, de Santa Cruz do Sul – UNISC, Regional Integrada do Alto-Uruguai e das Missões – URI, da Região da Campanha – URCAMP, de Passo Fundo – UFP e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, todas pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), as quais desenvolveram o Programa de Avaliação Institucional das

Universidades do COMUNG (PAIUNG). Todas elas relatam sobre a avaliação institucional:

Num tempo em que se destacam, por toda parte, aspectos relativos à competição; em que se vê reinar uma cultura da individualidade/individualismo; em que se sobressaem a medida de forças e a luta por fatias de mercado, no PAIUNG se tem experienciado um processo que envereda na direção da articulação e da solidariedade (LOPES; SILVA, 1998, p. 46).

E ainda:

A avaliação aponta na direção de que tem sido possível, a partir da socialização das experiências, descartar e dar ênfase à discussão daqueles pontos considerados como “avanços” e aqueles tidos como “limitadores” do percurso até então percorridos pela experiência PAIUNG (LOPES; SILVA, 1998, p. 46).

Os textos focam no caráter inovador e exclusivo que a avaliação possibilita e talvez este seja o ponto mais forte nas experiências observadas. Eram justamente as múltiplas possibilidades de ajuda de intercâmbio que estas realizavam.

Chama a atenção o fato de que, nas primeiras experiências, não existia o interesse em construir um único modelo de avaliação ou se buscar uma padronização, pelo contrário, o interesse era o de valorizar e mostrar o que cada uma das instituições trazia como sua identidade de relevância para a sua comunidade, a sua verdadeira contribuição social que, aliada a outras instituições, poderia se tornar mais forte, mais sólida, porém sem perder suas características históricas.

Essas histórias eram materializadas pelos processos de socialização das experiências de Avaliação Institucional e pela ajuda mútua, a brasilidade da educação superior era possível de se enxergar de fato, como se lê neste depoimento a seguir:

Todos os relatos apresentam aquilo que realmente está ocorrendo. Ninguém escondeu as dificuldades, os insucessos, os equívocos ou as experiências bem sucedidas. Houve uma unanimidade: encontros como estes se constituem, acima de tudo, em aprendizagem (MARCHI, 1998, p. 54).

Na época do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), entre as principais preocupações observadas nos relatos, estava garantir apoio financeiro para a continuidade da avaliação ainda que de maneira independente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), algo que, após o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), passou a ser prerrogativa deste e, especialmente, de um Estado que passa a ser avaliador inclusive de si mesmo, em se tratando de ser o mantenedor das universidades públicas.

No duplo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as ideias neoliberais ganharam força em todo país, materializando-se em políticas e num quadro legal burocrático coerente com essa nova configuração, e um programa tão amplo e relevante como o Programa Nacional de Avaliação Institucional (PAIUB) consegue ser gestado e construído pela comunidade acadêmica. Este programa conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças na dinâmica universitária.

No final da década de 1990, as instituições universitárias brasileiras passaram a ser interligadas e começaram a prestar contas à sociedade por sofrerem pressões externas referentes à quantidade de alunos formados, à inserção de seus egressos no mercado de trabalho e, principalmente, ao desempenho nos exames nacionais de cursos, pela transparência na gestão pública.

Pesquisadores e estudiosos passaram também a publicar e divulgar experiências de avaliação institucional, realçando sua importância e benefícios. Com a chegada do governo petista, essa avaliação ampliou-se e passou a ser um sistema integrado que, ao longo dos anos, foi sendo regulamentado por força de portarias e também por ofícios, através deles, a cada dia, as instituições recebem informações de como proceder diante do sistema que já estava implantado e tinha força de lei.

Percebe-se uma contradição entre a tentativa de instituir uma cultura de avaliação e a proliferação do sistema de ensino superior privado, com a criação de inúmeros cursos, muitos deles sem padrões mínimos de qualidade de ensino, o que demonstra as incoerências da política de avaliação adotada nesse período.

Houve, a nosso ver, uma mudança radical na transição Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema este que tentou consolidar-se pautado nos fundamentos e nas experiências daquele.

Apesar de já existir o Programa de Avaliação Institucional (PAUIB) como modelo construído pela comunidade acadêmica, observamos que o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) ampliou significativamente suas instâncias avaliativas e as integrou através de um sistema eletrônico que articula todos os dados de todas as instituições brasileiras e também dos professores, cujo banco está integrado com a receita federal; o mesmo ocorre com os estudantes.

O discurso oficial era o de melhoria da qualidade da educação superior, mas esse objetivo, juntamente com os princípios do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) foi sobrepujado pela concorrência e classificação das instituições, a partir do *ranking* produzido pela imprensa, pelo fato de o governo proceder à distribuição de verbas federais, a partir dos resultados obtidos pelas instituições, práticas bastante contraditórias ao previsto inicialmente para o projeto de avaliação inicial, porém totalmente articuladas com o previsto na Constituição em termos de garantir padrão de qualidade.

O ranqueamento feito pela mídia e que forma a opinião da sociedade de maneira equivocada e acrítica tem sido o principal instrumento na comprovação de que um padrão existe e está estabelecido em cinco itens. Essa prática, a nosso ver, põe por terra as práticas contra-hegemônicas construídas no dia a dia e impregna a comunidade acadêmica da concepção de que o futuro é certo e está dado!

As experiências a partir de 2004, ou seja, a existência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foram reduzindo-se significativamente. Acreditamos, pelo menos em parte, que já não faz sentido socializar as experiências, pois a lógica de mercado, a competição, está estabelecida entre as instituições, a ponto de se observar no periódico avaliação apenas de uma experiência.

Considerando-se o grande número de instituições participantes do Sistema Nacional

estas estivessem, de fato, seguindo a tradição e cultura do Programa de Avaliação Institucional, porém o que se observa é exatamente o contrário, que o Sistema Nacional de Avaliação tem lógica própria e que, apesar de tentar manter os princípios desse Programa, a troca de experiências e o incentivo à socialização e à publicação das experiências têm deixado bastante a desejar no sentido de dar continuidade às conquistas e avanços relatados na época do Programa de Avaliação.

Em 2006, a experiência de número 12 recupera dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2003, relatando que, nesse ano, havia 1.859 instituições de educação superior e que, destas, 88,9%, ou seja, 1.652, já eram privadas. Para Oliveira e Andriela, “esse crescimento tem provado inquietação nos educadores, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino e das demais atividades educacionais e acadêmicas oferecidos por estas IES” (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006, p. 68).

Atualmente, tanto as instituições públicas como particulares, exceto as estaduais, fazem parte do sistema e estão empenhadas em melhorar sua classificação no *ranking* oficial. A sociedade aderiu com muita agilidade à linguagem do governo e apoia essa iniciativa. Nessa encruzilhada, cabe às instituições, especialmente aos seus docentes, explicarem às suas comunidades como vai a qualidade da educação produzida por elas no dia a dia da sala de aula. Estão muito mais preocupadas em atender a essa dinâmica, que chega de maneira avassaladora pela mídia nacional, de forma que os atores delas se informam, por vezes, pelos próprios estudantes, em vez de desenvolverem uma autoavaliação que apontaria a relevância que seu papel como profissional tem na comunidade onde atua.

As instituições estão muito mais preocupadas em cumprir e superar estágios no verdadeiro “game acadêmico” que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) impôs às instituições, que já não têm tempo para solidariedade, para troca de experiências, muito menos para a amizade, uma vez que estão todas em competição.

Concluimos com os dizeres de Afonso (2011), em conferência no evento EDUCAR, realizado na cidade de São Paulo – Brasil –, por meio dos quais alerta e direciona os profissionais da Educação com relação às práticas avaliativas: “se a nossa prática

pedagógica nada tem a ver com a revolução do Estado, alguma coisa de errado deve haver com a nossa prática pedagógica” (AFONSO, 2011).

4.5 Análise dos Relatos de Experiências Avaliativas

Neste tópico, realizaremos análise das experiências avaliativas levantadas nas revisões bibliográficas, em que foram consultados periódicos indexados com escopo direcionado de forma integral ou parcial à temática avaliação.

Segundo Freitas (2000), faz-se necessário fazer a distinção entre a análise de documentos com objetivo de hipótese de verificação (em que os resultados podem ser precisamente quantificados, como no caso de análise de formulários) da análise cujo objetivo seja exploração ou definição de hipóteses, com menor rigor matemático, seguindo papéis e técnicas que não podem ser padronizados, uma vez que se apoia na intuição e experiência. A metodologia adotada no presente estudo está pautada num sistema híbrido quali-quantitativo, em que se considera a análise de palavras-chave previamente definidas, mas também a percepção dos autores captada pela análise desta pesquisadora.

Não se pode olvidar que, conquanto a percepção do pesquisador seja fundamental para a obtenção desta análise, ela também é validada pelas demais ferramentas empregadas no estudo e respaldada pelo relato das experiências de avaliação alvo da análise.

Ainda sobre a definição da análise quali-quantitativa, Freitas (2000) doutrina que a análise quantitativa tenta acumular a frequência dos temas, palavras ou símbolos, enquanto a qualitativa é baseada na presença ou ausência de dadas características. Ainda mais, discorre sobre a dicotomia quali-quantitativa pautada nas impressões *versus* sistematizações, hipóteses ao invés de verificações e flexibilidade como oposto à rigidez, destacando que o que é importante deve estar claro em cada um dos tipos de análise.

Sobre a definição o tipo de análise, verifica-se ainda que o número de vezes que um dado elemento ocorre é o que conta para a análise quantitativa, enquanto a em um pequeno número de categorias, sacrificando informações (FRANKFORT-NACHMIAS; NACHMIAS, 1996, p. 328).

Na definição da sistemática da análise de conteúdo desta pesquisa, a autora optou, dado volume e diversidade de informações, pelo reagrupamento em um pequeno número de categorias. Tal se deu ainda levando-se em conta o período das experiências, cuja evolução, a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), merece considerar a novidade da experiência e o impacto causado por sua implantação, readequação dos procedimentos existentes e assimilação pela comunidade acadêmica.

Frankfort-Nachmias e Nachmias (1996) identificam com base na literatura, uma série de categorias mais frequentemente empregadas, do tipo “o que é dito” (tema, sentido, padrão, valor, método, característica, origem, tempo, conflito, etc.) e “como é dito” (forma ou tipo de comunicação, método ou técnica utilizada, forma de definição). Assim, esta pesquisa empregou, na presente análise, a categorização do tipo “o que é dito”.

A análise quantitativa direta, medida mais comumente utilizada, consiste em contabilizar as respostas assim como elas aparecem; já a análise indireta pode, por vezes, além do que se tem como resultado claro e manifesto, obter por inferência até mesmo aquilo que o autor deixou subentendido. Esse tipo de informação – escolha das palavras, ritmo do discurso, etc. – pode ser muito reveladora (Cf. FREITAS, 2000).

Esse autor destaca ainda que se pode, a partir de uma análise quantitativa, buscar uma interpretação mais sutil, ou o que é latente sob a linguagem explícita utilizada no texto. Tal posição mostra que não é excludente, no modelo quantitativo, a aplicação de técnicas qualitativas. O autor manifesta que a interpretação indireta, que vai além do que é dito, não é algo amparado apenas no qualitativo, ela pode perfeitamente se apoiar num conteúdo quantificado – e que possa ser destacado como exemplo.

4.6 Categorização para Aplicação da Análise de Conteúdo às Experiências Avaliativas

Uma vez o universo corretamente definido, iniciou-se sua categorização, ou seja, a determinação das dimensões a serem analisadas, que definem a grade de análise. Estas

categorias foram determinadas em função da necessidade de informação a testar: elas formaram o cerne da Análise de Conteúdo.

Para Weber (1990), a categorização é uma etapa delicada, não sendo evidente determinar a priori suas principais categorias; na verdade, a categorização (processo de redução do texto no qual as muitas palavras e expressões do texto são transformadas em poucas categorias) é o problema central da análise de conteúdo. Esse autor orienta que, em certos casos, sua origem é empírica: a partir de um estudo de um certo número de casos, as categorias são formadas a posteriori. Na sua definição, é importante utilizar-se dos critérios ou palavras identificadas. Tais critérios muito provavelmente serão agrupados ou reagrupados, formando, então, as categorias.

Para Perrien, Chéron e Zins (1984), as unidades classificam-se em (1) palavras, que são as unidades de análise mais desagregadas, pois, muitas vezes, expressam situações momentâneas, medidas por estímulos situacionais; (2) em tema, que pode ser definido como a unidade mais manipulável, uma vez que compreende proposições ou afirmações de um sujeito – a presença ou ausência de um tema pode ser rica em informações; (3) em personagens, que representam outro sujeito de interesse, sobre os quais se pode manipular determinadas características e tomá-las como foco de análise; e ainda (4) as características espaciais ou temporais, que implicam em relacionar e medir um certo número de especificidades dos textos, evidenciando o conjunto total das ideias apresentadas.

Segundo Krippendorff (Cf. 1980, p. 57), as unidades de análise classificam-se em (1) amostrais, que são aquelas partes da observação real, registradas independentemente das outras que a acompanham; (2) de registro, que são segmentos específicos do conteúdo, caracterizados por situarem-se dentro de uma dada categoria e descritas separadamente, podendo então serem registradas como partes analisáveis separadamente das unidades amostrais; e (3) de contexto, que fixam limites de informações contextuais que podem apresentar a descrição de uma unidade de registro. Elas delineiam aquela parte do material necessário para ser examinado para que uma unidade de registro seja caracterizada. A quantificação é a última etapa da análise de conteúdo, cujo objetivo é permitir o relacionamento das características dos textos combinadas ao universo estudado. A presença

ou ausência de uma unidade igual ao nome das unidades representa uma quantificação ao nível nominal (Cf. PERRIEN; CHÉRON; ZINS, 1984, pp. 274-277).

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – A EXPERIÊNCIA DAS FACULDADES NETWORK

No presente capítulo, faremos uma análise crítica e problematizadora da experiência das Faculdades Network com o processo de avaliação institucional. Nos seus arquivos há um farto e rico material, registrando a dinâmica dessas avaliações. Tal material subsidiará as análises desenvolvidas ao longo deste capítulo. Vislumbrando atingir esse objetivo, foram entrevistados os professores, estudantes e colaboradores que atuam ou atuaram na instituição no período estudado. Também foram analisados os relatórios de autoavaliação, avaliação institucional, entre outros documentos institucionais.

5 A Abordagem Interpretativa e o Estudo de caso

É fundamental esclarecer, desde o início deste capítulo, que o paradigma de investigação, adotado na presente abordagem interpretativa, contrapõe-se a uma perspectiva meramente positivista. Essa concepção, com sua característica de racionalidade fechada, configura-se como abordagem limitada e reducionista, não sendo capaz de avaliar para além de parâmetros técnicos e objetivos. Por meio do paradigma interpretativo, entendido muito mais como estratégia do que como método, elaboramos um plano investigativo, com o intuito de conhecer e compreender com mais profundidade as questões do processo de avaliação institucional no ensino superior. Para o efeito, optamos por uma instituição particular de ensino superior, do interior do Estado de São Paulo, Brasil, denominada Faculdades Network. Sobre a relevância do estudo de caso, Yin explica que:

[...] o método de estudo de caso de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos

organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p. 24).

E ainda para Coutinho (2005) trata-se de uma

[...] estratégia preferida quando se pretende conhecer o “como?” e o “por quê?”, quando o investigador tem pouco ou mesmo nenhum controle nos acontecimentos reais, e quando o foco está num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real (COUTINHO, 2005, p. 30).

Em consonância com essa citação, o estudo de caso possibilitará um conhecimento mais profundo dos grupos e dos processos organizacionais desenvolvidos por essa Faculdade desde a sua criação. O estudo de caso permitirá, ainda, perceber se houve alguma transformação na maneira com que as pessoas concebiam e participavam do processo de avaliação institucional. Na realidade, possibilita uma visão aprofundada de uma determinada realidade como a que nós escolhemos para ser objeto de análise neste trabalho. Uma de suas vantagens metodológicas tem relação precisamente com o facto de o “conhecimento que gera” ser “mais concreto e mais contextualizado”, dando maior ênfase à “profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (MORGADO, 2012, p. 57).

A estratégia metodológica de estudo de caso tem sido amplamente debatida. Entre os autores, de modo geral, não existe consenso de que seja qualitativo, mas de que possibilita o acesso a uma vasta gama de informações, contendo detalhes fundamentais sobre um determinado tema, que, quando explorado criteriosamente, pode produzir um conhecimento qualificado e de extrema relevância.

A partir do pensamento de Ludke (1996), podemos considerar que o estudo de caso, como abordagem metodológica de investigação, pode ser considerado de tipo misto, na medida em que pode abarcar tanto uma perspectiva qualitativa quanto quantitativa, como ocorre normalmente nos estudos na área de educação.

O estudo de caso, portanto, deve ser usado com o intuito de uma abordagem bem específica, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso trata de uma realidade específica. Ainda que guarde similaridade com outras temáticas, ele é

sempre distinto. Assim, cada caso em particular contempla certas especificidades, que não podem ser generalizadas. Nesse sentido, Ludke elucida:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LUDKE, 1986, p. 18-20).

No desenvolvimento do estudo de caso, o pesquisador estará buscando novas respostas e indagações. Isso quer dizer que essa abordagem pauta-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente.

Segundo ainda Ludke (1986), os estudos de caso possuem características próprias, dentre elas, destacam-se:

buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: revela-se a situação ou problema focalizando-o; enfatiza a complexidade e evidencia-se a inter-relação dos componentes; usam uma variedade de fontes de informação: o pesquisador utiliza uma variedade de dados, coletado em diferentes momentos e situações por diferentes informantes; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador relata a sua experiência, permitindo ao leitor fazer “generalizações naturalísticas”; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: revela divergências de opiniões e propicia ao pesquisador expor a sua própria opinião [...] (LUDKE, 1986, p. 18-20).

Ainda conforme Ludke (1986), o desenvolvimento de um estudo de caso caracteriza-se por três fases intrinsecamente relacionadas:

A primeira é a exploratória, que consiste no momento de especificar as questões ou pontos críticos e estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo, a coleta de dados e a análise, interpretação dos dados e relatório final. A segunda, a delimitação do estudo trata-se do momento dedicado a coleta sistemática de informações,

utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado. É nesta fase em que se determina o foco da investigação, os aspectos mais relevantes e os recortes essenciais para a compreensão completa da situação estudada. A terceira consiste na elaboração de uma análise sistemática das informações captadas de diversas formas e se elabora um documento, denominado um “rascunho” de relatório, [em que] o pesquisador pode preparar um relatório curto trazendo a análise de um determinado fato, o registro de uma observação, a transcrição de uma entrevista, etc. (LUDKE, 1986, p. 21-24).

Nesse sentido, os sujeitos se constituem o cerne da investigação, de modo que o caso estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados com intuito de compreender o caso. Apesar desta ser intencional e conveniente, é necessário isenção e certo distanciamento no processo de composição dos dados.

O estudo de caso emprega vários métodos de recolha de dados, sendo que as observações e entrevistas são os mais utilizados nesse tipo de estudo. Possui uma tipologia própria que, segundo definido por Stake (1995), citado por Coutinho (2002), distingue-se em três tipos, sendo:

- *o intrínseco*, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em *si mesmo* o interesse da investigação;
- *o instrumental*, quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um *instrumento* para compreender outro(s) fenómeno(s);
- *o colectivo*, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição (COUTINHO, 2002, p. 226).

Para Coutinho (2005), a essência de um estudo de caso deve ser a especificidade. Não pode permitir generalizações e a sua confiabilidade será garantida quando outros pesquisadores, em realidades distintas, puderem perceber resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado, permitindo compreender a singularidade e globalidade do caso ao mesmo tempo. Nesse sentido, apesar de ser singular e específico, o estudo de caso pode possibilitar uma compreensão geral de um determinado fenómeno. O conhecimento

produzido e alcançado com um determinado caso pode ser generalizado e aplicado em outros casos, em contextos e realidades semelhantes.

5.1 O Contexto Social em que se Insere a Instituição Estudada

As Faculdades Network estão instaladas no Estado de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas (RMC), que é formada por 19 municípios, que ocupam uma Área de 3.348 km² ou 1,3% do território paulista (Figura 10). A sua área de influência é hoje constituída por uma rede urbana fortemente integrada pela facilidade de acesso, pelas curtas distâncias e pelas boas características do sistema viário. De fato, constitui-se como a mais importante região metropolitana do Brasil fora das capitais.

A indústria regional é bastante diversificada, podendo destacar-se: em Paulínia, o Polo Petroquímico composto pela Refinaria do Planalto (Replan), da Petrobrás, e por outras empresas do setor químico e petroquímico; em Americana, Nova Odessa e Santa Bárbara d'Oeste, o parque têxtil; em Campinas e Hortolândia, o polo de alta tecnologia, formado por empresas ligadas à tecnologia da informação etc. A indústria abriga setores modernos e plantas industriais articuladas em grandes e complexas cadeias produtivas, com relevantes participações na produção estadual. Uma das divisões mais representativas é a de alimentos e bebidas, que responde por cerca de um quarto da produção estadual.

Sobressaem, ainda, os ramos mais complexos, como o de material de transporte, químico e petroquímico, de material elétrico e de comunicações, mecânico, de produtos farmacêuticos e perfumaria e de borracha. Nas últimas décadas, os segmentos que mais ampliaram sua participação na produção industrial foram os de material elétrico e de comunicações, assim como o farmacêutico.

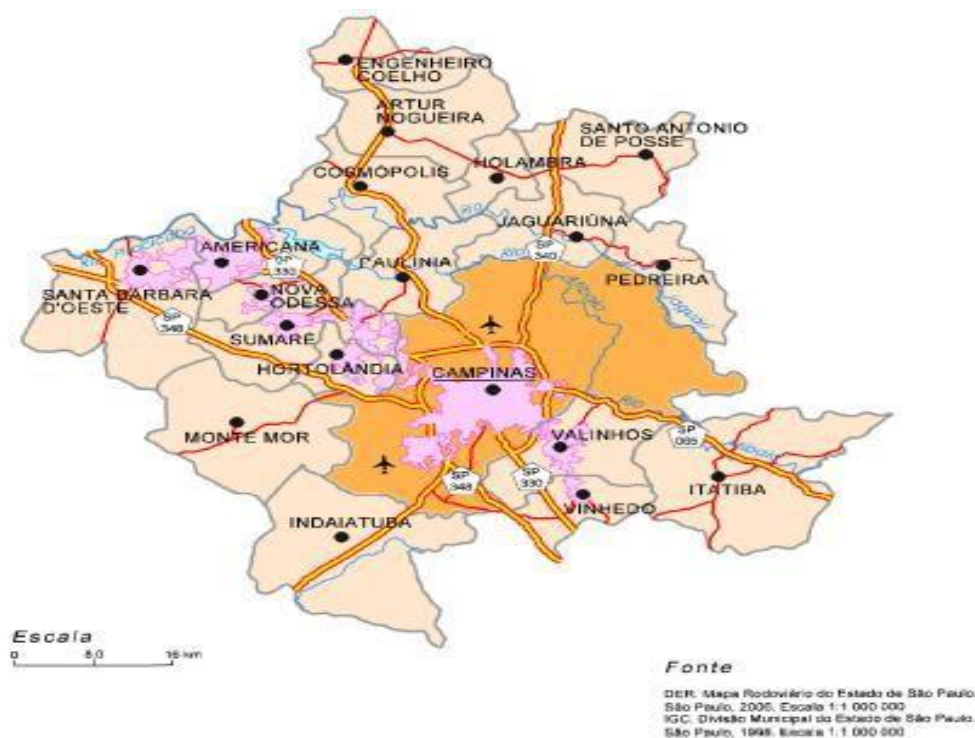


Figura 6 Mapa da Divisão político-administrativa da Região Metropolitana de Campinas (RMC) e estrutura viária.

Fonte: Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD), 2007, p. 17.

A existência das instituições de ensino e pesquisa e de inúmeras escolas técnicas, bem como a disponibilidade de pessoal qualificado, foram fundamentais para a presença de grande número de empresas de alta tecnologia, que atuam, principalmente, nos setores de informática, microeletrônica, telecomunicações, eletrônica e química fina, além de um grande número de empresas de pequeno e médio porte fornecedoras de insumos, componentes, partes, peças e serviços.

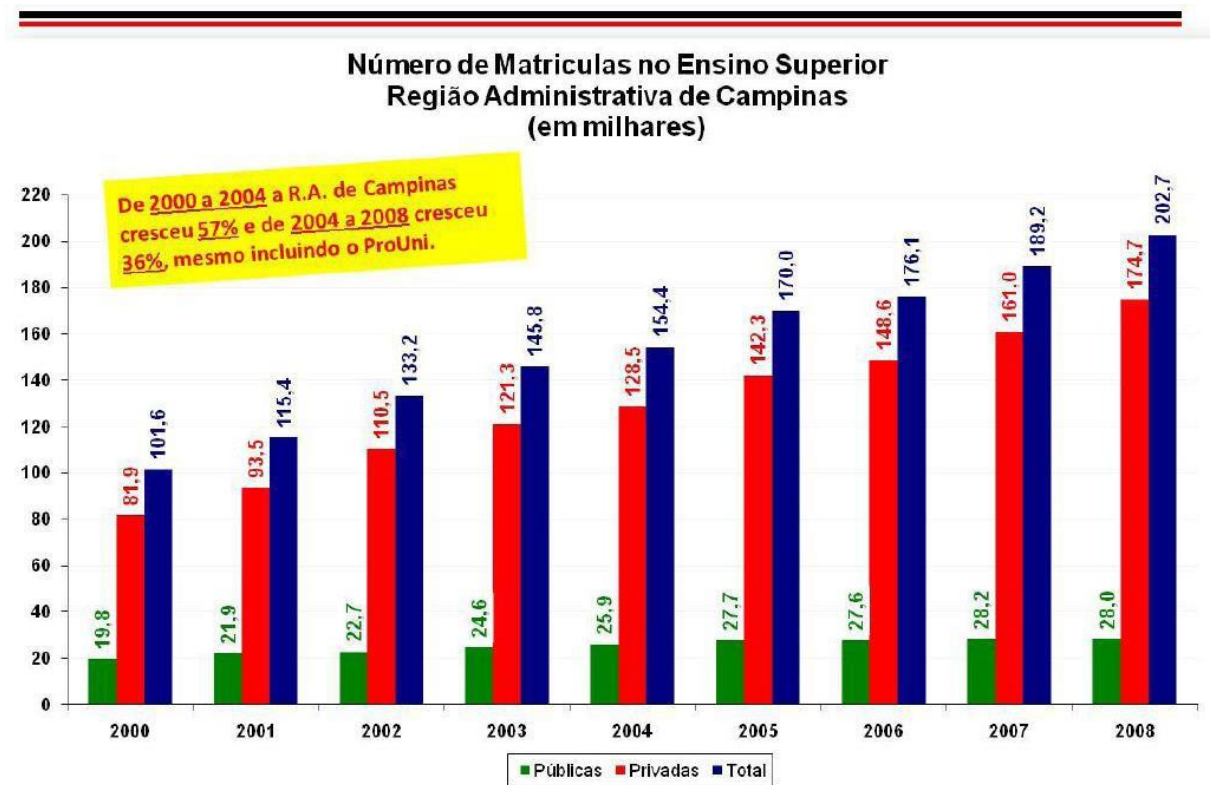


Figura 7. Participação do setor particular na educação superior na Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Fonte: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP). Jornadas Regionais, 2008.

Essas informações tornam-se pertinentes na medida em que constituem o perfil regional e este, por sua vez, relaciona-se diretamente com as instituições de ensino superior. No caso das Faculdades Network, existe um intercâmbio com o setor produtivo, que permite a troca de experiências e de conhecimento entre ambos.

A Região Metropolitana de Campinas (RMC) é o maior polo de alta tecnologia da América Latina, e isso implica dizer que as pessoas que ali residem e desenvolvem-se com determinados perfis profissionais terão mais chances de empregabilidade e dignidade social. Cabe a instituição definir as melhores formas de relacionar-se com o setor produtivo.

5.2 Breve Histórico e Caracterização das Faculdades Network

As Faculdades Network originaram-se de uma escola de computação (cursos livres informais), razão de seu nome, e foram instaladas no município de Sumaré-SP desde 1986. Naquela época, as primeiras preocupações eram as de oferecer uma formação de qualidade, que realmente pudesse transformar a vida de seus estudantes.

Com o compromisso de dar continuidade à formação oferecida e ampliar a sua atuação social, no ano de 1989, criou-se o Colégio Network com os cursos de Processamento de Dados e Secretariado, concomitantes ao Ensino Médio, com o intuito de formar cidadãos livres, autônomos, críticos, com uma clara visão social, política, intelectual e ética; posteriormente, vieram a Educação Infantil e os Ensino Fundamental e Médio, ampliando sua atuação para o município de Nova Odessa-SP.

Após uma década, no ano 2000, a instituição edificou o prédio que pudesse atender as suas necessidades e implantar a Educação Superior para atender os municípios de Nova Odessa, Sumaré e toda a região metropolitana de Campinas-SP. Assim, nasceu o primeiro *campus* da Network (Portaria n.º 2.113 de 22/12/00), com a criação das seguintes Faculdades: Administração (Portaria n.º 2.113 de 22/12/00), Pedagogia (Portaria n.º 425 de 09/03/01), Sistemas de Informação (Portaria n.º 532 de 22/03/01) e a recente licenciatura em Educação Física (Portaria n.º 153 de 13/01/11).



Figura 8: Visão noturna das Faculdades Network campus I - Nova Odessa-SP

Fonte: Elaboração própria



Figura 9: Visão frontal das Faculdades Network campus I - Nova Odessa-SP

Fonte: Elaboração própria

Este era o início de um momento histórico caracterizado pela grande expansão da educação superior no Brasil, promovido especialmente pelas universidades particulares.

Já sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação das Instituições Superiores (SINAES), a instituição, desde 2006, criou, no centro de Sumaré-SP, após a realização de pesquisa de mercado e a consolidação do polo industrial automotivo na região, outro *campus* (Portaria n.º 513 de 09/05/12) para a implantação do curso de Engenharia Mecatrônica (Portaria n.º 84 de 08/06/12), além de sete cursos técnicos profissionalizantes das áreas do setor produtivo local.



Figura 10: Construção das Faculdades Network campus II – Sumaré-SP

Fonte: Elaboração própria



Figura 11: Visão interna das Faculdades Network - campus II – Sumaré-SP

Fonte: Elaboração própria

Atualmente, a instituição atende direta e indiretamente cerca de dez mil pessoas e gera emprego para 300 pessoas diretamente, das quais grande parte são mestres e doutores.

A Network é uma instituição moderna e dinâmica, com práticas ancoradas na perspectiva da educação progressista, que visam romper com a transmissão de conteúdos acabados, com pouco significado para o aluno. Estimula a construção do conhecimento coletivo e a elaboração de sínteses individuais, propiciando autonomia.

A instituição assume um compromisso de formar universitários autônomos, que sejam felizes com o que conquistarem com seus próprios talentos; que pautem suas práticas em ações e princípios éticos e morais; que sejam líderes ativos; que cuidem de nosso planeta e de sua comunidade, comprometidos com a construção uma sociedade melhor,

mais justa, inteligente e perspicaz. Pretende, ainda, formar profissionais competentes, preparados para atuar em um mundo altamente competitivo e de mudanças constantes.

Para cumprir esse compromisso, oferece uma sólida formação com currículos amplos, humanísticos e críticos, articulados com um projeto político-pedagógico que favorece uma formação global, que contempla os conhecimentos oferecidos pelas disciplinas humanísticas e as profissionalizantes, além de atividades extracurriculares nas áreas de cultura, esporte, lazer e novas tecnologias.

A instituição (Cf. Vídeo institucional disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8GmcUguKYqA>) tem um ambiente agradável e acolhedor, as pessoas são motivadas e trabalham de maneira comprometida.

A estrutura física e tecnológica do campus I das Faculdades Network podem ser observadas pelas fotos a seguir. A biblioteca possui um acervo de aproximadamente quarenta mil livros. Possui cabines para estudos individuais e em grupos e acesso a internet e outras bases de dados. Na foto à direita, observa-se o anfiteatro, com capacidade para umas 200 pessoas.



Figura 12: Biblioteca – campus I – Nova Odessa-SP.

Fonte: Elaboração própria



Figura 13: Anfiteatro – campus I – Nova Odessa-SP.

Fonte: Elaboração própria

Na foto a seguir se observam alunos do curso de Educação Física no laboratório de Anatomia, durante aula prática. Este é composto por peças sintéticas de última geração. À direita, percebe-se o pátio coberto, a praça de alimentação, uma área de convivência que possui fontes, restaurante e cantina.



Figura 14: Laboratório de anatomia
campus 1 – Nova Odessa-SP

Fonte: Elaboração própria



Figura 15: Praça de alimentação
campus 1 – Nova Odessa-SP

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, as fotos ilustram o campus II, os laboratórios de informática e salas de aula da unidade.



Figura 16: Laboratório de informática.
campus 2 – Sumaré-SP

Fonte: Elaboração própria

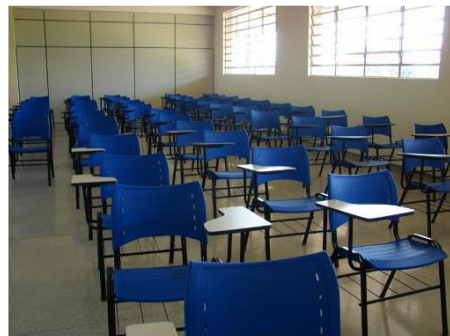


Figura 17: Sala de aula.
campus 2 – Sumaré-SP

Fonte: Elaboração própria

A missão da Network é formar cidadãos para a gestão de novos conhecimentos, com visão crítica e reflexiva, contribuindo na construção de um mundo melhor.

As Faculdades Network se pautam em perseguir a seguinte carta de princípios e intenções, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2003, p. 16):

1. promoção do cultivo de um ambiente rico em valores humanos;
2. promoção da interação educador-educando — relação de respeito e

confiança, que propicie e assegure um ambiente de livre expressão de ideias e de criatividade, tecendo liames de corresponsabilidades transformadoras;

3. promoção da construção dos saberes — a partir dos conteúdos da pesquisa e da docência e coerente com os conceitos pedagógicos;
4. promoção continuada de diálogo cultural interdisciplinar entre as diversas áreas acadêmicas;
5. promoção constante de projetos culturais com finalidade educativa;
6. promoção da educação cívica, moral, ética e social;
7. promoção do espírito acadêmico, crítico e científico, bem como do garbo profissional;
8. promoção de ações/relações de parceria com o setor produtivo local/regional;
9. promoção de desenvolvimento, valorização e utilização racional/reflexiva de seus recursos — materiais e humanos;
10. intensificação da cooperação entre os membros da comunidade acadêmica;
11. adequação continuada dos projetos de curso aos avanços da ciência/tecnologia à realidade (inter)nacional e regional;
12. busca de garantia de equanimidade em todas as (re)ações diante da diversidade cultural, étnica, racial, religiosa e de gênero;
13. apoio e cooperação com o Sistema Nacional de Educação;
14. adequação das perspectivas/necessidades nacionais e regionais de desenvolvimento sócio-econômico-cultural, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
15. busca por gestão eficiente num contexto da prática democrática, respeitando a independência intelectual e a liberdade acadêmica.

Para a realização de sua missão, a instituição guia-se pelos seguintes valores:

Contribuir para a melhoria da sociedade, preocupação com a comunidade e os seus problemas e aspirações; educação de qualidade. Propiciar uma formação humanística amparada em valores éticos, técnicos, políticos e científicos, que promovam solidariedade, colaboração, cooperação, amizade, inclusão social, respeito às diversidade humana, diversas crenças, culturas e opções sexuais. Promoção da transformação socioambiental e da inovação sustentável, estabelecendo uma nova relação do homem com o meio ambiente, de simbiose e não de exploração. Para obter o melhor de nós mesmos e para atrair, estimular e conservar os melhores profissionais em nossas equipes, devemos ter sempre um ambiente que estimule amizade, respeito, organização, segurança, criatividade e satisfação em trabalhar e aprender. Para isso, buscamos a promoção do cultivo de um ambiente rico em valores humanos; interação educador e educando deve ser uma relação de respeito e confiança, que propicie e assegure um ambiente de livre expressão de ideias e de criatividade, tecendo liames de corresponsabilidades transformadoras. A nossa tarefa é para ser realizada em equipe porque a educação não é tarefa para uma só pessoa (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2003, p. 18).

A instituição tem como visão de futuro ascender a categoria de Centro Universitário. Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), demonstra preocupação permanente com a promoção e realização pessoal, social e profissional, de sua comunidade acadêmica fundamentada em um trabalho formativo de crescente qualidade científica e técnica, baseado em valores essenciais e assente no respeito pelos direitos humanos, nomeadamente o direito à educação.

Seus Principais Órgãos Colegiados, Representações e Funções Regimentais são **Conselho Superior (CONSU)**; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP); **Diretor Acadêmico**; Coordenação de Cursos: **Administração, Pedagogia, Sistemas de Informação, Educação Física e Engenharia Mecatrônica**; Núcleo Docente Estruturante dos Cursos: **Administração, Pedagogia, Sistemas de Informação, Educação Física e Engenharia Mecatrônica**; Membros da Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social do Prouni (COLAPS) – Sumaré e Nova Odessa; **Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e Diretório Estudantil**.

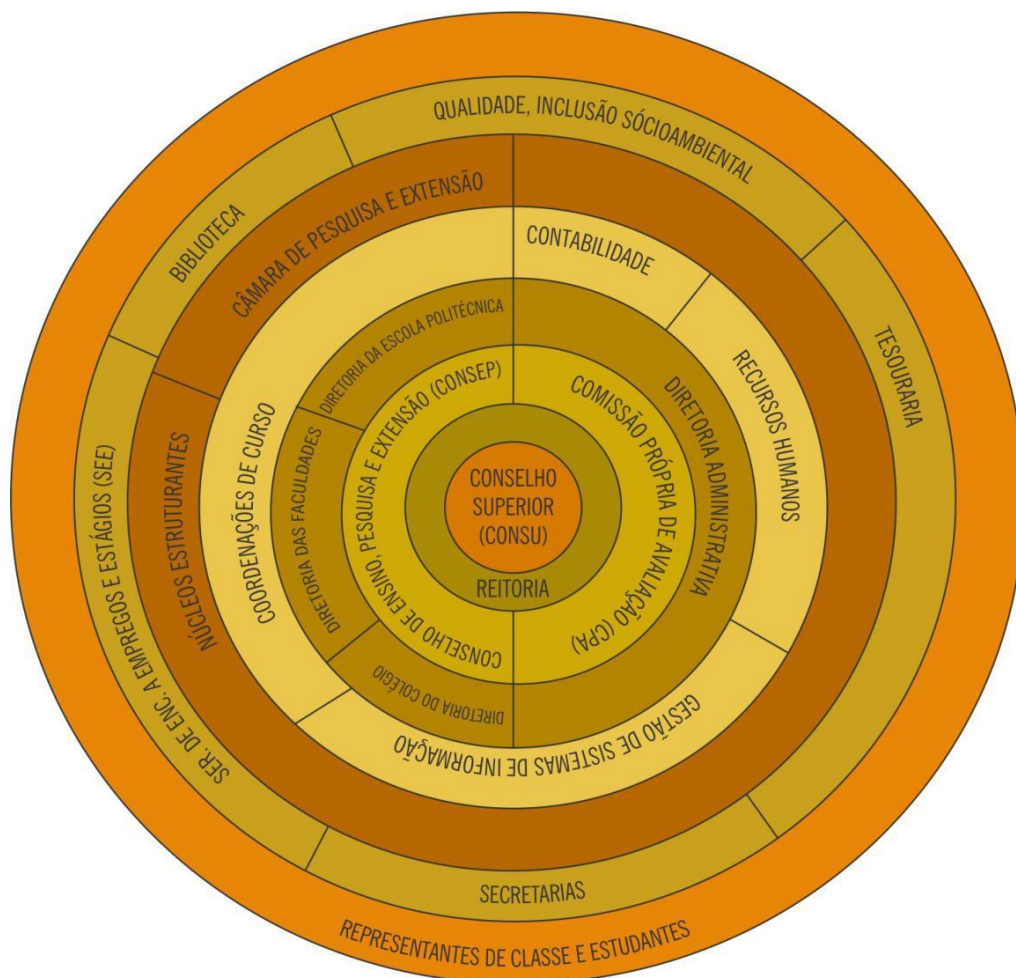


Figura 18: Principais Órgãos Colegiados, Representações e Funções Regimentais.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos documentos institucionais.

5.3 Principais Programas e Projetos de Pesquisa e Extensão

Programa de Monitoria (PROMEN): Através deste, os professores universitários indicam alunos que se destacam, para auxiliar o trabalho docente, atendendo alunos em grupos de estudos, fora do horário de aulas, o que lhes confere experiência para ingressar na carreira docente na instituição.

Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC): Oferece bolsas de estudos para incentivar os alunos na elaboração de projetos de pesquisa. Na Network, a pesquisa científica perpassa todos os currículos, estimulando a inovação sustentável.

Programa *Carbon Control*: A Network é a primeira instituição brasileira a compensar as suas emissões de gás carbônico através do plantio de árvores, com orientações do Programa *Carbon Control*¹⁴, de sua autoria. A instituição desenvolveu uma metodologia própria, que possibilita compensar as emissões de gases que provocam o efeito estufa, através do plantio de árvores; esse programa envolve alunos, professores, colaboradores e toda a comunidade para o plantio de árvores anualmente. Até a presente data, já se efetuou o plantio de 22 mil árvores na região. A Network procura sensibilizar as prefeituras e as empresas a (re)pensarem seus processos produtivos e a inovar com sustentabilidade, contribuindo, dessa forma, para a qualidade de vida de sua comunidade.

Programa de Encaminhamentos para Empregos e Estágios (SEE): Através desse setor, as Faculdades Network prestam relevante serviço a comunidade, pois promovem o relacionamento entre as instituições do setor produtivo e a comunidade acadêmica através de convênios com as principais empresas da região.

5.4 Programas de Bolsas de Estudos Mantidos pela Instituição

Ao longo de seus quase trinta anos de existência, a Network vem se consolidando como instituição social, procurando atender a sua comunidade gratuitamente através de

¹⁴ Mais informações sobre ações institucionais realizadas deste projeto poderão ser vistas nos vídeos e fotos que se encontram disponíveis em
http://www.nwk.edu.br/intro/show_social.php?catid=84,
<http://www.nwk.edu.br/meioambiente/>,
http://201.77.115.89:8090/fotos_nwk/2007/plantio07/thumb.html,
http://201.77.115.89:8090/fotos_nwk/2007/arvores/thumb.html,
http://201.77.115.89:8080/fotos_nwk/2009/plantio09/thumb.html
http://201.77.115.89:8080/videos/responsabilidade_socio_ambiental.zip.

seus investimentos próprios, com apoio do setor produtivo e, principalmente, dos governos estaduais e federais que, através dos diversos projetos sociais, têm possibilitado ingresso na educação superior a grande parte dos munícipes que não poderiam pagar por seus estudos.

O gráfico a seguir, construído com informações colhidas na administração financeira da instituição, demonstra como estão distribuídos os alunos por curso e por projeto social. É importante destacar que cada uma dessas políticas possui características e regras próprias. Conforme o interesse do aluno e sua condição social é que é permitida a inclusão do estudante. Receber os alunos através de tais projetos e programas modificou a gestão e os processos, cabendo à instituição adequar-se aos regulamentos propostos por essas políticas e projetos.

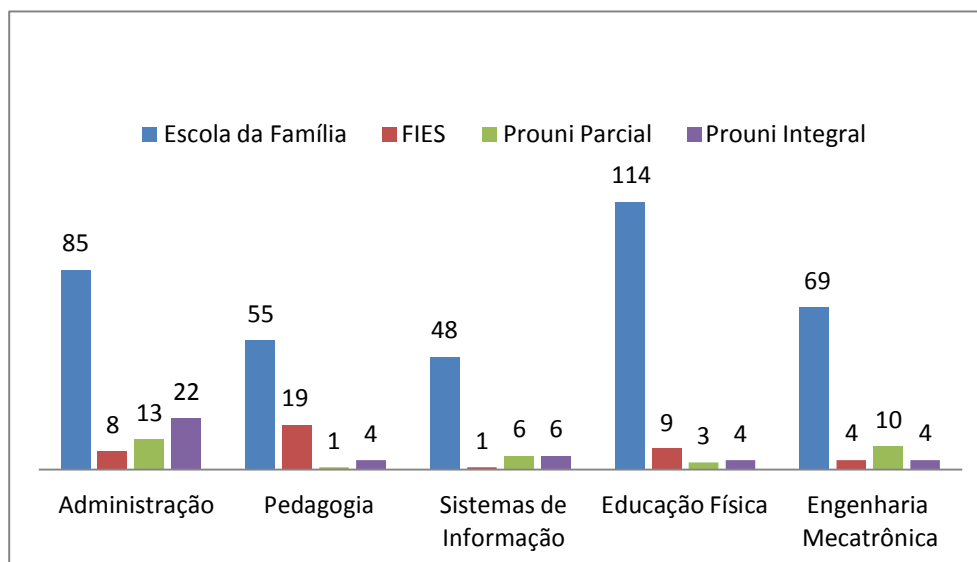


Figura 19: Quantidade e tipos de bolsas por curso em 2014.

Fonte : Elaboração Própria, a partir de dados do setor financeiro das Faculdades Network, referente a 2014.

Observa-se que o Programa Escola da Família, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, tem tido a preferência dos estudantes desta instituição em todos os cursos neste ano, tendo em vista que, no Financiamento Estudantil (FIES), têm que pagar os estudos depois de formado. No caso das licenciaturas, poderão pagar com seu trabalho na rede pública, mas, mesmo assim, preferem um apoio social que não esteja atrelado a financiamento. No que diz respeito ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), para

ingressar, precisam ter sido aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ter acesso a uma bolsa de estudos integral ou parcial, obtida conforme a sua classificação no referido exame.

Outra informação é que deve-se levar em conta, apesar de o programa se chamar universidade para todos, que as vagas oferecidas são limitadas à capacidade de impostos que a instituição tem a recolher, portanto não são atendidos todos os candidatos interessados, apenas o número de vagas resultante desse coeficiente de impostos.

O gráfico a seguir mostra o número de alunos atendidos nas Faculdades Network, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), ao longo dos últimos dez anos.

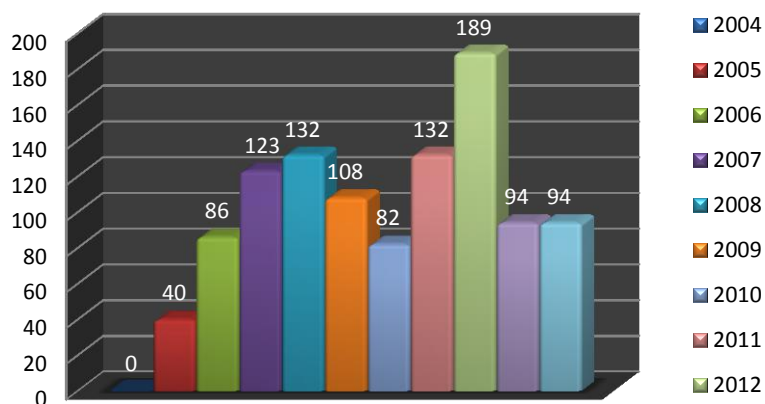


Figura 20: Número de alunos com bolsa Prouni.

Fonte: Elaboração Própria, a partir de informações fornecidas pelo setor financeiro da instituição.

O gráfico a seguir representa o interesse dos estudantes das Faculdades Network pelo Programa Escola da Família e a quantidade de alunos atendidos. Podemos observar que essa política pública, se comparada com o Prouni, possibilitou o atendimento de um maior número de alunos nessa faculdade.

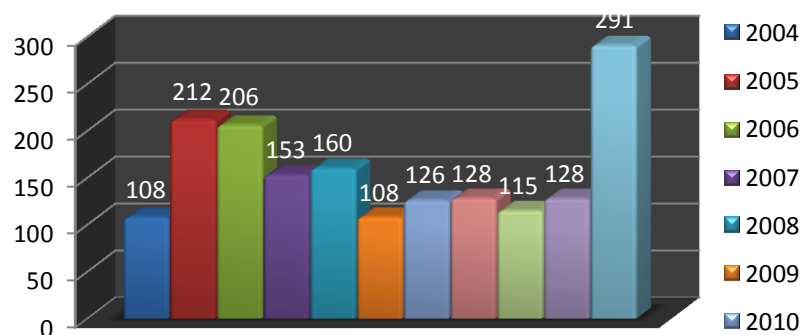


Figura 21: Número de alunos com bolsa Escola da Família.

Fonte: Elaboração Própria, a partir de informações fornecidas pelo setor financeiro da instituição.

O programa Ler e Escrever também foi implementado pelo Governo do Estado de São Paulo, é uma outra forma de garantir uma bolsa de estudos integral aos alunos do curso de Pedagogia. O gráfico a seguir demonstra o total de alunos da instituição participantes desse programa.

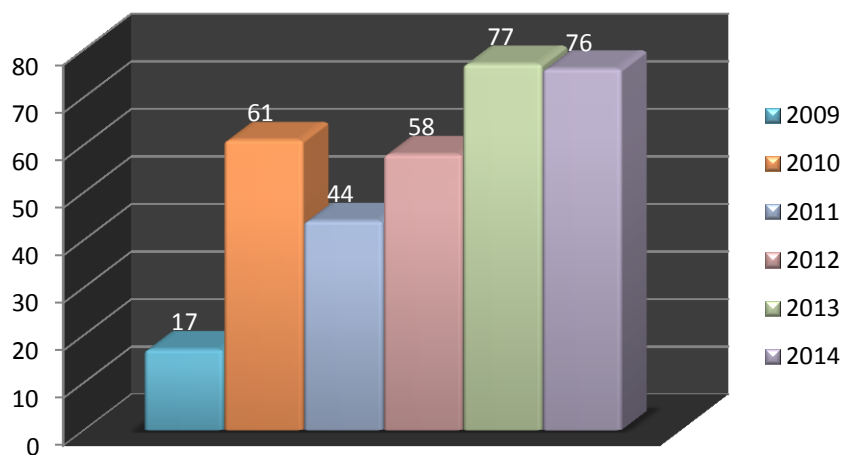


Figura 22: Número de alunos com bolsa pelo Programa Ler e Escrever.

Fonte: Elaboração Própria, a partir de informações fornecidas pelo setor financeiro da instituição.

a que estão ligados. Esse gráfico também nos permite saber a quantidade de salas de aula de alfabetização que a instituição atinge, pois este programa disponibiliza uma aluna-pesquisadora para cada sala de aula em fase de alfabetização. A aluna-pesquisadora conta com o apoio de uma orientadora, que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses dados e informações, podemos concluir que as políticas educativas propostas pelos governos federal e estadual foram de fundamental importância para que os alunos tivessem acesso às Faculdades Network e que, através delas, uma significativa parcela da comunidade local e dos municípios próximos conseguiram concluir seus estudos no nível superior. Por outro lado, a instituição teve que se adaptar a uma forma de trabalho para conhecer as demandas advindas de sua opção por atender essas políticas públicas.

Recursos Humanos

Os colaboradores da instituição são professores, funcionários técnicos administrativos e auxiliares, porém a grande maioria é constituída por professores.

A instituição privilegia a contratação de professores com titulação de mestrado e doutorado, como se observa no gráfico a seguir, elaborado a partir de informações disponibilizadas pelo setor de recursos humanos, referente ao ano de 2014:

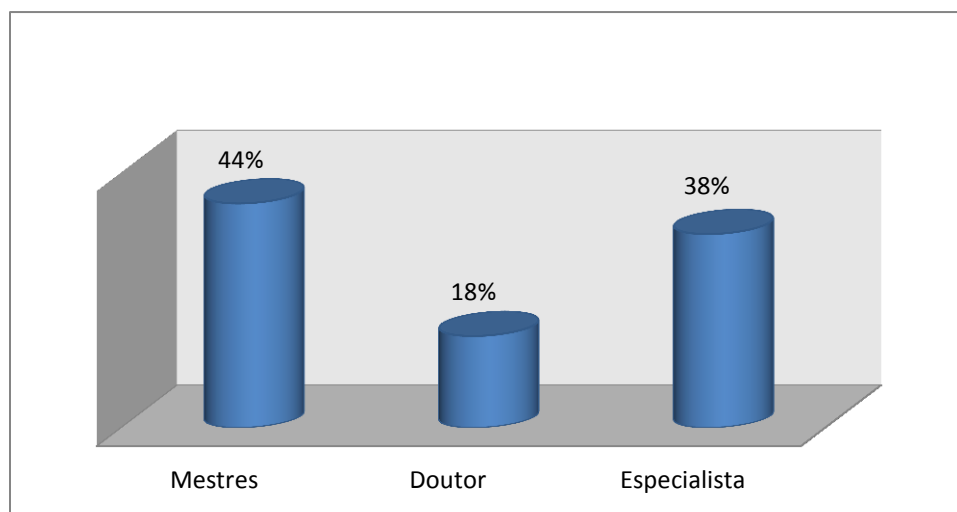


Figura 23: Titulação do Corpo Docente.

Fonte: Elaboração Própria, a partir de informações fornecidas pelo setor de Recursos Humanos das Faculdades Network.

A maioria significativa (62%) dos professores da Instituição possui grau de mestre e doutor. Todos são estimulados a estudar pelo programa de incentivo à capacitação docente, além do plano de carreira, que remunera por titulação e tempo de serviço. A jornada dos professores é organizada em período integral, parcial e horista, sendo que 30% trabalha em período integral ou parcial e os demais são horistas. Os professores são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e têm suas próprias convenções trabalhistas.

Colaboradores

Os colaboradores atuam na reitoria, na diretoria, nas coordenações de cursos, na secretaria da faculdade, na biblioteca, nos laboratórios de informática e em setores de apoio às atividades acadêmicas, como papelaria, serviços de portaria e limpeza, sendo ao todo 15 colaboradores dedicados exclusivamente ao ensino superior. Esses trabalhadores também são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pertencem ao sindicato dos auxiliares administrativos, contam com convenções próprias e trabalham 44 horas semanais.

Corpo discente

A distribuição dos alunos que compõem essa comunidade acadêmica por curso demonstra que grande parte dos alunos, 53%, é jovem e possui idade entre 20 e 24 anos; e de 25 a 29 anos, 31%; os demais representam 16%.

No curso de Pedagogia, 98% dos estudantes são mulheres, uma pequena quantidade de homens frequentam esse curso nesta instituição, sendo que a maioria é de 20 a 24 anos, 28%; seguidos dos de faixa etária de 25 a 29 anos, 24%; e dos 30 a 34 anos, 15%; e as demais faixas etárias representam 33%.

Percentualmente, é no curso de Sistema de Informação que se concentra a maior parte dos alunos de sexo masculino matriculados na instituição, representando um total de

No curso de Educação Física, os alunos, em sua maioria, tem de 20 a 24 anos, representando 39%; e de 25 a 29 anos, 28%; os demais representam 36%. Já o curso de Engenharia Mecatrônica tem 37% entre 20 e 24 anos; 22% de 30 a 34 anos; 20% de 35 a 39 anos; e os demais 21% estão em outras faixas etárias.

Ao longo de sua trajetória, que não é tão grande, pois se trata de uma instituição que iniciou suas atividades na educação superior no ano 2000, formou as suas primeiras turmas no ano de 2004. O gráfico a seguir representa o total de formandos de cada curso; será este ano de 2015 que a instituição formará a primeira turma nos cursos de Educação Física e Engenharia Mecatrônica, razão pela qual não constam no gráfico a seguir.

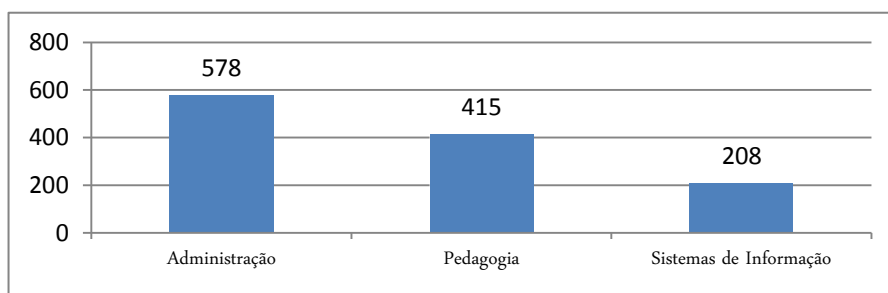


Figura 24: Número de Formandos por curso 2004 a 2013.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados oferecidos pela secretaria acadêmica das Faculdades Network.

5.5 Objetivos da Pesquisa Empírica

Objetivo Geral: Descrever e analisar a participação da comunidade acadêmica (professores, ex-professores, alunos, ex-alunos, colaboradores e ex-colaboradores), nos processos de avaliação institucional, realizados nas Faculdades Network – São Paulo, Brasil, no período de 2000 a 2014.

Objetivos Específicos:

- 1) Caracterizar como se deu a participação da comunidade acadêmica das Faculdades Network nos processos de autoavaliação e avaliação institucional. Para atingir esse objetivo, utilizamos a tipologia da participação criada por Lima (1999);
- 2) Analisar e recuperar o percurso da autoavaliação realizado nessa instituição até a sua atual configuração como avaliação institucional, como forma de preservar e garantir a memória, os esforços e as conquistas empreendidas por essa faculdade no sentido de consolidar uma avaliação institucional formativa e refletir sobre a avaliação institucional praticada atualmente;
- 3) Identificar o conceito de avaliação institucional advindo dos entrevistados;
- 4) Identificar as mudanças efetuadas no processo de autoavaliação realizado pelas Faculdades Network para atender ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), visando registrar os impactos diretos que essa política educacional provocou nessa instituição e na participação da comunidade acadêmica;
- 5) Identificar pontos a serem modificados ou implementados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a fim de aprimorar essa política pública e analisá-la enquanto sistema de *accountability*, a partir de Afonso (2000);
- 6) Perceber se há articulação da avaliação institucional com a qualidade da Educação, segundo a comunidade acadêmica;
- 7) Oferecer subsídios para a Network (re)pensar o seu projeto de autoavaliação institucional, bem como os processos de avaliação institucional.

Passaremos a narrar os procedimentos e estratégias que nortearam a presente pesquisa. Como optamos por um estudo de caso, utilizamos uma variedade de formas de recolha e de tratamento de dados empíricos, entre as quais, a análise dos documentos institucionais, tais como os relatórios de avaliação internos, externos, atas de reuniões, projetos político-pedagógicos, planos de desenvolvimento institucional, regimento acadêmico, o projeto de avaliação institucional, entre outros, e também a realização de entrevistas com os principais sujeitos, que nos possibilitariam triangular as informações. Os

colaboradores (funcionários) e ex-colaboradores que atuam especificamente na educação superior, tendo em vista que a instituição possui outros níveis de ensino.

As entrevistas se deram em duas fases, sendo a primeira fase exploratória, com reduzido número de participantes e, posteriormente ao aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa (entrevistas), partimos para a aplicação a toda a comunidade, com o intuito de coletar os dados, visando atingir os objetivos gerais e específicos propostos.

A fase exploratória

Na fase exploratória da pesquisa, elaboramos os guiões das entrevistas, baseados nos objetivos propostos, com o intuito de testar a sua adequação (pré-teste). Esse procedimento foi realizado nos meses de junho de 2014, período em que foram enviados por *e-mail* os guiões das entrevistas para 5 (cinco) professores, 5 (cinco) alunos e 5 (cinco) colaboradores, com orientações para que respondessem e nos devolvessem também por *e-mail*.

Tal processo nos ofereceu orientações e elementos para o aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa. Percebemos que alguns pontos não estavam claros para os entrevistados e também que estes tocavam em outros pontos que os guiões inicialmente propostos não contemplavam. Portanto, foi importante ampliar as questões para dar mais profundidade ao tema e às memórias dos entrevistados.

Observamos ainda que seria importante para os entrevistados que, caso desejassem, respondessem em sigilo, resguardando o anonimato. Assim, os entrevistados ficariam mais seguros para responder e, conseqüentemente, teríamos mais oportunidade de obter êxito no retorno dos guiões de entrevistas.

Tem ficado muito claro no Brasil, especialmente nos últimos anos do governo Dilma Rousseff, a vinculação da avaliação a punição, razão pela qual esse cuidado em preservar a identidade dos entrevistados tornou-se muito significativo não apenas pelo rigor científico, mas principalmente por se tratar do momento histórico e da cultura de avaliação institucional que está em voga no país. Tal processo nos ofereceu orientações e elementos para o aperfeiçoamento desses instrumentos de pesquisa.

Exemplo de guião de entrevista exploratória - Formulário 01 - corpo docente

Prezado(a) Professor(a):

Estou aplicando um questionário por e-mail a professores que atuaram nas Faculdades Network, no período de 2000 a 2014, com o intuito de melhor conhecer o processo de avaliação institucional realizado. As respostas são anônimas. Por favor, para evitar qualquer identificação, sugere-se que, depois de preenchido, imprima o questionário e faça o favor de o colocar dobrado no local indicado (caixa na sala dos professores).

1) Titulação: doutor () mestre () Especialista – área :

2) Cursos que atua: Pedagogia () Administração () Educação Física () Sistemas de Informação()

3) Há quantos anos atua como professor nesta Instituição?

4) Tem formação em avaliação educacional?

5) Já participou de alguma avaliação

institucional? _____

6) O que deve ser uma avaliação

institucional? _____

7) Relate sobre a sua experiência no processo de avaliação institucional, na Network (por exemplo: quais foram as suas funções nessa avaliação; em que processos esteve envolvido(a); que problemas sentiu, que aspetos positivos percebeu, quais as contradições que percebeu; qual o grau de participação que sentiu em relação às pessoas; se quem dirigiu o processo organizou bem as coisas; quanto tempo esteve envolvido(a) na avaliação, etc.

etc. _____

8) No ano de 2004, um novo sistema de avaliação da educação superior foi implantado no Brasil, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Houve mudanças na avaliação institucional realizada pelas Faculdades Network, após a implantação desse sistema?

Se sim, quais

foram? _____

—

9) O que você acha do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)? _____

Educação Superior (SINAES) organiza a participação das pessoas? _____

11) Como era o seu envolvimento no processo de avaliação institucional antes e depois do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?

12) Para participar da avaliação institucional, havia regras? Desde quando? Qual é a sua opinião sobre elas?

13) Considerando a sua experiência com a avaliação institucional, nas Faculdades Network, refira o que achou da sua participação, antes e depois da avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)? _____

14) Você considera que os diversos processos de avaliação realizados contribuem para a qualidade da educação oferecida pelas Faculdades Network?

Muito obrigado pelas suas respostas.

Todos os professores convidados a participar no pré-teste responderam aos respectivos questionários. As devolutivas acabaram por subsidiar significativas mudanças o aperfeiçoamento dos guiões de entrevistas.

A comparação entre os instrumentos permite visualizar as alterações implementadas, a começar pelo número de questões que, no primeiro questionário, somavam doze e chegaram, na versão seguinte, a vinte e seis, ratificando, assim, a importância de se contar com a fase exploratória em nosso planejamento de pesquisa.

As entrevistas recebidas evidenciaram que algumas questões não eram claras para os leitores. Revelaram ainda que outros aspectos também precisavam ser contemplados. Segue a versão final dos guiões de entrevistas aplicadas aos docentes, para que se perceba as alterações efetuadas e as questões acrescentadas.

ENTREVISTA - Formulário 01 – corpo docente

Prezado(a) Professor(a):

Estou realizando entrevistas por email com os professores que atuaram nas Faculdades Network, no período de 2000 a 2014, com o intuito de melhor conhecer o processo de avaliação institucional realizado.

Para manter o **anonimato** e a **autenticidade** das respostas, solicito que, depois de responder, imprima o questionário e o coloque na caixa que está na sala dos professores.

1. Titulação: doutor () mestre () especialista – área :
- 2) Cursos em que atua: () Pedagogia () Administração () Educação Física () Sistemas de Informação () engenharia mecatrônica
- 3) Há quantos anos é professor(a) nesta Instituição?
- 4) Fez alguma formação em avaliação educacional?
- 5) Já participou de alguma avaliação institucional? Onde?
- 6) Na sua opinião, o que deve ser uma avaliação institucional?
- 7) Se participou da avaliação institucional nesta Faculdade, relate a sua experiência (por exemplo: quais foram as suas funções nessa avaliação; em que processos esteve envolvido(a); que problemas sentiu, que aspectos positivos percebeu; quais as contradições que percebeu; qual o grau de participação que sentiu em relação às pessoas; como foi coordenado o processo; quanto tempo esteve envolvido(a) na avaliação, etc.)
- 8) No ano de 2004, um novo sistema de avaliação da educação superior foi implantado no Brasil, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Houve mudança na avaliação

institucional realizada pelas Faculdades Network, após a implantação desse sistema? Se sim, pode descrever essas mudanças?

9) O que você acha do SINAES como sistema de avaliação?

10) Qual é a sua opinião sobre a forma como o SINAES organiza a participação das pessoas?

11) Há participações diferentes de alunos, professores, funcionários, ou todos participam do mesmo modo?

12) Como era o seu envolvimento no processo de avaliação institucional antes do SINAES?

13) Como foi a experiência de avaliação institucional de que participou?

14) Se não houvesse um programa como o SINAES, acha que a avaliação institucional seria realizada?

15) O que entende por qualidade da educação superior?

16) Considera que os diversos processos de avaliação realizados contribuem para a qualidade da educação oferecida pelas Faculdades Network? Por quê?

17) Se pudesse modificar o SINAES, alteraria alguma coisa? O quê?

18) Como avalia o grau de transparência dos processos de gestão nesta Faculdade?

19) A quem é que os professores devem prestação de contas do seu trabalho?

20) Acha suficiente o sistema de informação existente na Faculdade?

21) Há pessoas que têm receio ou medo das consequências da avaliação institucional. Qual será a razão?

22) Quais são os principais problemas que impedem o envolvimento das pessoas na avaliação institucional?

23) Na sua opinião, o SINAES promove a autoavaliação institucional ou, simplesmente, pode ser visto como uma forma de avaliação externa?

24) Acha que as universidades e faculdades particulares deveriam ter outro modelo de avaliação? Por quê?

25) O que acha dos sistemas de *accountability* na educação superior?

26) É a favor ou contra os *rankings* das instituições de educação superior?

Muito obrigado pelas suas respostas.

Para melhor identificar as mudanças efetuadas entre o pré-teste e a versão final das questões, relatamos a seguir as principais alterações e suas justificativas: nas questões de número 01, 05, 09 e 10 não houve mudança da primeira fase para a segunda.

Na questão de número 02, foi acrescentado o curso de engenharia mecatrônica, que, mesmo situado em outro *campus*, é atingido pelos processos avaliativos. Na terceira questão, foi substituída a questão “há quanto tempo atua como professor” por “há quanto tempo é professor”, com o intuito de obter uma informação mais precisa sobre essa questão.

Na questão 04, o trecho “tem formação” foi substituída por “fez alguma formação”, pois oferece resposta mais adequada ao objetivo da questão. A questão de número 06 perguntava “o que deve ser uma avaliação institucional”, foi substituída por “na sua opinião, o que deve ser uma avaliação institucional”, com o interesse de captar a opinião dos sujeitos de maneira mais ampla sobre esse conceito.

Na questão de número 07, essa pergunta tratava da experiência do sujeito no processo de Avaliação Institucional nas Faculdades Network. Na segunda versão, pergunta-se também se o sujeito participou, o que possibilita captar a experiência de quem já tinha essa vivência. Na questão de número 8, a pergunta “quais foram substituídos” por “se sim, descreva as mudanças”, o que possibilita ao sujeito elencar as mudanças percebidas no processo avaliativo.

Na questão de número 11, a primeira versão perguntava como era o envolvimento das pessoas no processo de avaliação institucional antes e depois do SINAES. A segunda versão pergunta se há participações diferentes de alunos, professores, funcionários, ou todos participam do mesmo modo, possibilitando, assim, perceber as participações possíveis. Na questão de número 12, perguntava se, para participar da Avaliação Institucional, havia regras, desde quando e qual era a opinião do sujeito. A segunda versão pergunta como era o envolvimento das pessoas antes do SINAES.

Na questão de número 13, foi substituída a pergunta “o que deve ser uma avaliação institucional” por “na sua opinião, o que deve ser uma avaliação institucional”, com o interesse de captar a opinião do professor de maneira mais ampla sobre essa questão. A questão de número 14 trata da experiência do sujeito no processo de Avaliação Institucional na Network. Na segunda versão, foi acrescentada a expressão se participou, com o intuito de obter o relato da experiência dos sujeitos.

Nas questões de 15 a 26, foi trocada a expressão “quais foram” para “se sim, pode descrever essas mudanças”, favorecendo para que sejam elencadas as possíveis mudanças.

Conforme se pode perceber, a realização da fase exploratória desta pesquisa foi muito significativa para o aprimoramento dos questionários, pois todos eles receberam alterações. Apenas quatro questões foram mantidas sem alterações e foram acrescentadas as questões de número 15 a 26, que tratam de temas que não estavam contemplados.

O próprio processo de elaboração do questionário aplicado aos professores, marcado por uma dinâmica democrática e interativa, já revela a complexidade do tema. Apesar de ter ficado denso, com 26 perguntas, o questionário final tornou-se mais contundente, abrangente e relevante.

5.6 Caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa

Optamos por enviar o guião final das entrevistas a todos os sujeitos que consideramos como sendo o universo ou população do estudo. Mais detalhadamente, o universo desta pesquisa é constituído pelo total de professores atuais (40) e de ex-professores (08), somando (48). O total de alunos formados (578 de Administração, 415 de Pedagogia e 208 de Sistemas de Informação, ou seja, 1201 ex-alunos) e dos alunos atuais (255 de Administração, 234 de Pedagogia, 97 de Sistemas de Informação, 197 de Educação Física e 197 de Engenharia Mecatrônica, ou seja, 980), totalizando o expressivo número de 2181 alunos. Para contatar os colaboradores e ex-colaboradores, contamos com o apoio do setor de recursos humanos, que nos forneceu a lista de 15 colaboradores atuais do período noturno e 5 ex-colaboradores, somando 20 no total, a exercer funções nos cursos do ensino superior. O universo da pesquisa constituiu-se, conseqüentemente, de 2.244 pessoas. Os guiões de entrevistas foram enviados através de e-mails cadastrados na secretaria acadêmica desta faculdade nos meses de junho e julho, porém não obtivemos retorno favorável.

Nesta fase, era particularmente importante o sigilo em relação aos participantes da pesquisa. Visando garantir maior autenticidade das respostas, disponibilizamos uma caixa (conforme foto a seguir) na sala dos professores para atender todos os participantes da pesquisa.



Figura 25: Imagem da caixa coletora das entrevistas anônimas.

Fonte: Elaboração própria.

Processo de Coleta de Dados

Durante a realização da coleta de dados, tivemos uma grande dificuldade, pois, nos cadastros fornecidos pelo setor de recursos humanos e pela secretária da instituição, constava o e-mail como principal ferramenta de comunicação, mas diversos estavam defasados. Assim, muitas mensagens acabaram voltando, e não obtivemos o retorno esperado. Com o objetivo de minimizar e até superar essa questão, passamos a telefonar para os ex-alunos, ex-professores e ex-colaboradores, através de listagem emitida pela secretaria acadêmica, na qual consta o nome e telefone, com o intuito de nos certificarmos do envio ou de obter o e-mail atual, dando-nos condições de reenviar as entrevistas no mês de agosto, resultando nos dados que fazem parte desta pesquisa.

Outra estratégia também foi realizada nos meses de agosto, setembro e outubro. Nesse período, passamos a sensibilizar alunos, professores e colaboradores atuais, convidando-os pessoalmente para participarem da pesquisa, utilizando uma nova tecnologia: *google drive*. Tal estratégia acabou por gerar mais resultado e permitiu-nos atingir maior número de pessoas e garantir o sigilo e a segurança dos entrevistados, viabilizando a plena participação. Dessa maneira, conseguimos compor os sujeitos da pesquisa.

Terminada a fase de coleta de informações, que ocorreu entre os meses de julho, agosto, setembro e outubro de 2014, foram inquiridas 262 pessoas contemplando um equivalente de 11,7% do universo, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 4 - Relação entre o Universo da pesquisa e sujeitos.

SUJEITOS	UNIVERSO	INQUIRIDOS
Professores (40) e Ex-professores (08)	48	Professores (14) e ex-professores (6) 20
Colaboradores (15) e Ex-colaboradores(0)	15	Colaboradores (5) e ex-colaboradores (01) 06
Alunos (980) e Ex-alunos (1201)	2181	Alunos (206) e ex-alunos (10) 216
Universo	2.244	Total de respondentes: 262 pessoas

Cabe ressaltar que o fato de se obter um retorno de 11,7% já é significativo e possibilita algumas hipóteses sobre a baixa participação. Esse índice pode indicar a falta de interesse pelo tema da avaliação institucional. Talvez as pessoas, em geral, não identifiquem um sentido prático, um resultado efetivo em discutirem e participarem de processos dessa ordem. A relativamente baixa devolutiva de respostas pode indicar também uma apatia política, não envolvimento e ausência de participação no que tange a processos de avaliação institucional. Outra possibilidade consiste talvez no desconhecimento sobre o tema.

5.7 Descrição, Interpretação e Análise das Entrevistas

Encerrada a fase de coleta de informações, passamos ao próximo passo do plano de trabalho, que se constitui na descrição, interpretação e análise das entrevistas. Nessa fase, em especial, procuramos categorizar os guiões de entrevistas e organizar as respostas recebidas para cada uma das questões em ordem sequencial. Mantendo a sequência do guião de entrevista, passamos a proceder à tabulação e à compilação das informações,

agrupando respostas, efetuando a categorização das questões e interpretação das respostas oferecidas por cada um dos sujeitos, gerando gráficos de algumas questões.

A primeira questão tratada nos guiões de entrevista interroga sobre a titulação dos participantes. Com essa questão, pretende-se conhecer a formação dos entrevistados. Referente aos professores e ex-professores, a titulação que se sobressai entre os participantes desta pesquisa é a de mestre (50%), os demais encontram-se regularmente divididos entre doutores (25%) e especialistas (25%). Entre os colaboradores, a titulação da maioria dos entrevistados (75%) é de graduação, destes, inclusive, uma parte (25%) já é especialista. Com relação aos alunos, constatamos que 25% dos entrevistados (10) são ex-alunos e que estes já têm o grau de especialista e os demais estão cursando uma das séries da graduação.

De maneira geral, para a primeira questão, a titulação que predomina entre os entrevistados na pesquisa é a de graduandos, advinda dos alunos que possuem maior representatividade amostral.

A segunda questão interroga os participantes sobre os cursos em que atuam nas Faculdades Network. Como resposta, obtivemos que a maioria dos ex-professores atuava no curso de Pedagogia (3), seguidos do curso de Administração (2) e Sistemas de Informação (1); entre os professores, atuais obtivemos o seguinte resultado: Pedagogia (6), Administração (4), Sistemas de Informação (2) e em Engenharia Mecatrônica e Educação Física, um professor de cada curso.

Os colaboradores e ex-colaboradores responderam que atuam diretamente em todos os cursos; entre os ex-alunos, (10) responderam conforme o curso em que atuam. Assim, obtivemos (05) no curso de Pedagogia, (3) no de Administração e (2) no de Sistemas de Informação, a maioria dos ex-alunos, portanto, estudou no curso de Pedagogia. Os cursos de Educação Física e Engenharia Mecatrônica não tiveram representatividade, evidentemente devido ao fato de serem cursos novos na instituição e ainda não terem nenhuma turma formada. Entre os alunos inquiridos, temos: (80) em Pedagogia, (40) em Administração, (40) em Sistemas de Informação, (30) em Engenharia Mecatrônica e (16) em Educação Física, que serão considerados a partir de então como alunos.

A terceira questão trata do tempo em que os professores trabalham na Network. Percebemos, com essa questão, que a maioria dos professores atua há mais de seis anos (9), há três anos (3) e há um ou dois anos (2). Entre os colaboradores, (3) responderam que atuam de 4 a 6 anos, e os demais (2), há mais de dez anos, o que nos permite observar que a instituição tem conseguido manter a sua equipe de professores e de técnicos administrativos ao longo do tempo.

Entre os alunos, percebemos que 25% dos participantes da entrevista (10) são ex-alunos. Estes provavelmente tiveram suas experiências no processo denominado pela instituição de autoavaliação institucional ou avaliação interna, especialmente se concluíram o curso antes da implantação do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). Os demais já conheceram a avaliação institucional na concepção desse novo sistema.

A quarta questão perguntava aos entrevistados se fizeram alguma formação sobre avaliação institucional. Entre os professores, observamos que a grande maioria não teve tal oportunidade, apenas 4 responderam que sim. Entre os colaboradores, a grande maioria disse ter tido essa formação. Entre os alunos, aproximadamente 20 disseram que sim e que esta foi feita no curso de Pedagogia ou através de palestras e seminários. Todos os demais responderam que nunca receberam nenhuma formação sobre esse tema. Tal informação evidencia, inclusive, a relevância da abordagem da presente pesquisa.

É importante recuperar que, no curso de Pedagogia da instituição, os estudantes contam com a disciplina de Planejamento e Avaliação Educacional, que oferece subsídios quanto a essa temática. Os demais cursos não têm uma disciplina em sua matriz curricular para essa formação mais específica, mas são feitos, pela Comissão Própria de Avaliação institucional (CPA), reuniões, palestras e orientações a respeito desse processo avaliativo durante o ano letivo. No período de 2000 a 2004, na instituição, eram promovidos seminários sobre a temática anualmente, algo que, a nosso ver, era de grande valia para os membros da comunidade interna e externa.

Passaremos agora, de maneira analítica, a apresentar alguns resultados relacionados mais diretamente com os objetivos da pesquisa.

A quinta questão interrogava os entrevistados se já haviam participado de alguma avaliação institucional e, se sim, onde se deu essa experiência. A essa questão os

professores e ex-professores responderam que sim e que participaram nas instituições de ensino superior onde atuam ou atuaram, destacando-se que a maioria desenvolveu suas experiências nas Faculdades Network, bem como em outras, tais como: PUC-Campinas, UNISAL – Universidade Salesiana de Americana, Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, na Fatec de Americana e no Centro de Educação Profissional de Campinas.

Essa informação é particularmente reveladora, indicando a pertinência das considerações desenvolvidas em páginas anteriores. Havíamos chamado a atenção para o fato de apenas 11,7% das pessoas que receberam o questionário o devolveram devidamente respondido. Talvez muitos não o tenham feito exatamente por desconhecerem o processo de avaliação institucional. Os que já tiveram contato prévio com instrumentos de avaliação institucional podem ter se sentido mais preparados para responder ao questionário.

Entre os colaboradores e ex-colaboradores, a única experiência que tiveram sobre a avaliação institucional também foi nas Faculdades Network. Entre os alunos e ex-alunos, percebemos que aproximadamente 20 deles disseram não saber responder a questão, que em parte pode significar que são alunos dos primeiros anos que ainda não participaram desse processo; e apenas 09 alunos não responderam essa questão. Portanto, obtivemos resposta de 177 alunos que já participaram da avaliação institucional e essa experiência se deu nas Faculdades Network. Desse montante, três alunos registraram que suas experiências se deram em outras instituições da região, a saber: aluno 40: “Sim, FAM – Faculdade de Americana e UNISAL – Universidade Salesiana”; aluno 49: “Sim, UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba”; e aluno 51: “Sim, FATEC – Faculdade Tecnológica de Americana”.

Certamente, são alunos que a instituição recebeu por transferência. Além destes, também destacamos relatos de outros dois alunos que já viveram essa experiência em uma escola estadual do município de Nova Odessa e em uma outra escola municipal de Sumaré, ambas próximas da Network, sendo: aluno 58: “Sim, Dorti”; e aluno 60: “Sim, E. M. Dr. Leandro Franceschini.”

Essa questão nos permitiu perceber que a avaliação institucional tem sido praticada por outras instituições da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Por ser uma

exigência legal, todas são obrigadas a praticá-la. Os relatos em questão também demonstram que a avaliação está sendo disseminada na educação básica, mas que não se enquadra na legislação da educação superior. O interessante é perceber que a mesma lógica da avaliação tem sido usada como referência para outros níveis de ensino.

Os depoimentos nos permitem afirmar que a cultura da avaliação institucional que está estabelecida no Brasil, na educação superior e também em outros níveis de ensino, tem sido muito mais de uma avaliação regulatória do que emancipatória, conforme Afonso (2000). Os instrumentos avaliativos e os mecanismos burocráticos que os dinamizam revelam-se muito mais a serviço de um processo de mera regulação do que de um processo capaz de gerar qualidade e autonomia nas instituições. Consequentemente, a experiência que está sendo construída, especialmente nos últimos anos, reforça uma visão de avaliação enquanto controle, que pode distanciar ou minimizar a participação das pessoas e o desenvolvimento de outras perspectivas avaliativas.

Torna-se imperioso que as instituições promovam o debate sobre outros modelos possíveis de avaliação institucional que operem em lógicas democráticas, distinguindo-se do modelo atual, imposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Compreendemos que o caminho consiste na construção de uma avaliação institucional democrática, realmente comprometida com a emancipação da comunidade, com a promoção da qualidade da educação e com os princípios e valores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A esse propósito, afirma Bertolin (2004):

O SINAES tem como ideias centrais, dentre outras, as de integração e de participação – conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade (BERTOLIN, 2004, p. 69).

Certamente, tais concepções nos aproximam da perspectiva de uma avaliação formativa, defendida por Afonso (2000) e ensejada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), porém as instituições acabam por ser submetidas a

meros roteiros burocráticos, com dimensões previamente definidas e que recentemente passaram a gerar indicadores.

A sexta questão pergunta aos entrevistados o que deve ser uma avaliação institucional. Destacamos os depoimentos dos ex-professores e professores:

Uma avaliação deve ser um processo de autoconhecimento (ex-professor 01).

A avaliação é um processo investigativo que permite a instituição conhecer a sua identidade (ex-professor 02).

Uma avaliação institucional deveria ser um processo no qual se discute e reflete sobre o projeto pedagógico de cada curso e sobre o plano de desenvolvimento institucional e se faz uma análise entre o que foi planejado e o que está sendo praticado (ex-professor 03).

A avaliação institucional deve se configurar como um instrumento crítico, de análise e ponderação sobre a dinâmica institucional. Deve ser contínua, compondo uma oportunidade de aprimoramento institucional, de maneira a revelar os limites e as possibilidades da instituição (professor 01).

Levantamento de dados e informações para elaboração de plano de ação para melhorias no processo, desempenho dos estudantes e na infraestrutura da instituição. Deve levar em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente (professor 02).

Deve ser um momento de reflexão e autoconhecimento (professor 03).

Deve ser um processo participativo de todos os setores da instituição, preferencialmente envolvendo seus representantes, que forneça um diagnóstico da qualidade do trabalho desenvolvido por ela (professor 04).

Deve ser um instrumento ético e democrático que possibilite a execução de ações visando a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (professor 05).

Um processo democrático de livre manifestação sem um “roteiro” que é excludente para manifestação espontânea (professor 06).

Uma avaliação que verifica o funcionamento da instituição (professor 07).

Uma avaliação de grande abrangência da instituição (professor 08).

Analisa indicadores de gestão que captam a percepção que alunos, professores e gestores tem sobre a instituição (professor 09).

Os depoimentos dos demais professores e ex-professores aproximam-se desses destacados. Essas respostas evidenciam uma compreensão crítica e idealizada acerca do processo de avaliação institucional. Tanto professores atuais quanto ex-professores acabam por analisar, de maneira geral, mais o sentido que a avaliação institucional deveria ter. Fica claro o tom de crítica a uma avaliação burocratizada e meramente formal, elaborada a partir de roteiros fixos, sem se considerar a realidade específica de cada instituição, aplicada apenas para se cumprir a legislação.

É interessante observar que, na época dos ex-professores, a avaliação institucional era, na verdade, as autoavaliações, que tinham um caráter mais aberto, de debate, de reflexão, contemplando uma dimensão mais política e participativa. As autoavaliações aproximavam-se mais do que seria as ideias centrais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, defendidas por Bertolin (2004), logo nas primeiras abordagens sobre esse sistema.

Entre os professores atuais se percebe, nas entrelinhas, uma ideia da avaliação enquanto processo de controle, que ainda, mesmo que inconscientemente, os incomoda. Fica evidente, no entanto, o anseio por uma avaliação institucional que permita a “livre manifestação” das ideias e não um processo de gestão, com o intuito de instrumentalizar e controlar as pessoas. Os colaboradores e ex-colaboradores também expressaram suas concepções de avaliação institucional nos seguintes termos:

Penso que a avaliação institucional não pode ser obrigatória (ex-colaborador 01).

A avaliação Institucional deve ser um processo imparcial para avaliar todos os aspectos institucionais, desde a estrutura física, a parte acadêmica, bem como todos os serviços prestados aos alunos (colaborador 01).

Deve avaliar os pontos positivos e negativos em busca de melhorias (colaborador 02).

Verificar se a instituição está resolvendo o que lhe foi solicitado, visando à melhoria da qualidade (colaborador 3).

Não sei (colaborador 4).

A avaliação institucional deve ser um instrumento de análise e acompanhamento para a melhoria contínua dos cursos e da instituição (colaborador 05).

Os colaboradores, por seu lado, tendem a compreender a avaliação institucional como um instrumento de controle e análise de qualidade. A ideia central talvez esteja em uma concepção de um instrumento externo, aplicado não a partir de um amplo e contínuo processo de participação. Tal visão não deixa de manifestar uma perspectiva crítica em relação a maneira com que, seguindo as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vem sendo realizada. Os colaboradores também não têm uma única visão do que seria a avaliação institucional, mas suas práticas ligadas a processos de gestão favorecem para que a percebam como um instrumento de gestão muito mais pela forma com que se deu e tem se dado a regulação nos últimos anos, do que pela lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

É significativo ressaltar que o fato de a Network ter conseguido manter a sua equipe de colaboradores nos últimos dez anos e ter criado uma outra cultura de avaliação diferente da atual, também possibilita que seus colaboradores tenham tido outra experiência sobre a avaliação institucional.

Na análise dos colaboradores e ex-colaboradores, fica evidente a percepção do papel da avaliação institucional como um instrumento de autoanálise da própria instituição. A partir das informações coletadas no decorrer do processo, a instituição deveria avançar na implementação de melhorias nos pontos identificados como sensíveis e problemáticos. Nesse sentido, assumiria a perspectiva de se compor como uma instância de avaliação de sua qualidade. Nessa mesma questão (seis), ex-alunos responderam, conforme se lê nos depoimentos a seguir:

A avaliação institucional deve ser um processo de investigação rigoroso, capaz de promover a mediação entre as pessoas e refletir sobre todo o processo educacional, oferecendo informações acerca do que está e o que não está funcionando a contento, permitindo assim a calibragem das ações para se atingir os objetivos desejados. Na escola onde eu trabalho, também fazemos essa avaliação (ex-aluno 01).

É um processo em que a gente dá a nossa opinião sobre tudo que se passa na faculdade e se avalia também (ex-aluno 02).

Uma oportunidade da instituição, dos coordenadores de curso e professores, ouvirem a opinião dos alunos e dos familiares quanto a qualidade das bibliografias escolhidas pelos professores, sobre o espaço físico e sobre as práticas pedagógicas

em função do projeto político-pedagógico do curso apresentado aos alunos (ex-aluno 3).

Uma oportunidade para as pessoas darem suas opiniões sobre a qualidade do curso que estão fazendo e aprender mais sobre o projeto pedagógico (ex-aluno 4).

Para mim, que hoje ocupo um cargo público, foi uma chance de aprender a fazer reuniões para discutir os assuntos e assembleias para tomar decisão. Eu nunca tinha participado antes de entrar na faculdade e vi o interesse dos professores em agradar os alunos para eles terem vontade de aprender. A avaliação era um questionário grande, de três páginas, que a gente tinha que responder sobre a aula de cada professor, todo ano era igual (ex-aluno 5).

A avaliação é um período que a faculdade parava para perguntar aos alunos o que eles achavam da qualidade do curso e nós podíamos participar e dar nossa opinião. Depois eles nos diziam o que iria mudar (ex-aluno 6).

Os alunos e ex-alunos percebem o processo de avaliação institucional como uma oportunidade de se posicionarem quanto às dinâmicas da instituição. Talvez o ponto mais delicado na análise desse grupo seja a compreensão subjacente de que o processo de acontece de maneira estanque, situando alunos como participantes distantes. Tal compreensão fica evidente quando os alunos destacam-na como “um período” no qual respondiam questionários. Na compreensão dos ex-alunos, de maneira geral, novamente fica explicitado um modelo estanque, que não contempla o envolvimento e ampla participação de todos. No entanto, alguns depoimentos deixam transparecer a rica experiência que foi o processo de autoavaliação. A frase “discutir os assuntos e assembleias para tomar decisão” evidencia o substrato de uma experiência profundamente democrática, propulsora de uma concepção genuína de avaliação institucional.

No depoimentos dos ex-alunos, recupera-se um tempo em que a instituição realizava as suas autoavaliações espontaneamente. Nessa época, todos os alunos eram ouvidos através de formulários criados pela própria comunidade acadêmica em reuniões e seminários de avaliação institucional.

Percebe-se, através do depoimento dos alunos, que estes participavam das tomadas de decisões, mais politizadas, era também um momento de aprendizagem, conforme destacado no depoimento do aluno de número 05. Assim sendo, entendemos que aquelas

autoavaliações institucionais realizadas pelas Faculdades Network eram muito mais fecundas no sentido de propiciar aos alunos o exercício da sua cidadania e aproximavam-se muito mais de uma avaliação formativa, que era de fato o que se pretendia praticar.

Destacamos, nesses depoimentos, certa unanimidade do que seria a avaliação institucional, mesmo que se desconhecessem tal nomenclatura. Os depoimentos deixam evidente que o processo de autoavaliação institucional, vivenciado nas Faculdades Network, acabou por ser relacionado com a própria avaliação institucional. Esta, a exemplo do que aconteceu no processo de autoavaliação, deve se compor como uma dinâmica constante do cotidiano da instituição, contando com o pleno envolvimento, no decorrer do processo, de toda a comunidade acadêmica. Nenhum membro deve se sentir alheio ou mero coadjuvante em tal processo. Todos devem ser protagonistas, participantes ativos.

Quando perguntamos aos alunos e ex-alunos sobre como deveria ser uma avaliação institucional, pudemos identificar algumas linhas de convergência nas respostas apresentadas. Para uma parte dos entrevistados (37 alunos), trata-se de um processo para melhoria contínua. Outros (22 alunos) destacam-na como uma forma de obtenção de um *feed back*; e ainda outros (18 alunos) a associaram com o conceito de qualidade. Porém, entre os entrevistados (16 alunos e ex-alunos), destacaram a avaliação articulada ao conhecimento.

Grande parte dos entrevistados (36 alunos e ex-alunos) relacionam a avaliação institucional como um programa de abrangência do processo, atingindo todos os elementos da vida acadêmica. Percebemos, nos seus depoimentos, que (25) deles destacaram a importância do seu caráter formativo e ainda (15) alunos que perceberam e indicaram que a avaliação institucional sofreu mudanças em seu foco e passou de processo para resultado. Esta questão apresentou ainda respostas de (37) alunos que não souberam ou abstiveram-se de opinar sobre o tema.

Nos depoimentos tomados dos alunos, é possível se distinguir pelo menos duas visões diferentes sobre o que seria a avaliação institucional. Uma primeira perspectiva consiste em entendê-la como um programa de melhoria contínua, compatível com programas de qualidade, ligados aos processos de gestão, aproximando-se do que Afonso (2000) denomina “avaliação regulação”. Nessa direção, é associada à lógica do mercado

“de corte neoliberal”, padronizada, com intuito de ampliar sobremaneira o controle sobre as pessoas e sobre as instituições. É o que percebemos estar nas entrelinhas sobre o que seria avaliação institucional, evidentemente como efeito prático do processo atual, sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Nacional (SINAES) que em muito se agravou nos últimos anos do governo de Dilma Rousseff.

Em outro grupo de entrevistados, no entanto, percebe-se perspectiva diversa. Para esse grupo, a concepção da avaliação institucional está associada a um processo formativo, participativo, democrático e de autoconhecimento. Assim, consegue perceber a diferença entre a avaliação que está posta e outra que passa a ser ensejada como alternativa ao modelo atual. Evidentemente que não é essa a visão da maioria, nem poderia ser, pois os entrevistados não experimentaram outras formas de avaliação e acabaram por criar uma concepção a partir de modelos propostos pelo governo, com pouca ou quase nenhuma criticidade.

Resulta dessa concepção a prática de avaliação institucional burocrática e, mesmo que se percebam outros modelos possíveis, a que impera é a regulação em termos práticos, minimiza-se o seu potencial e direciona-se o debate nacional para as medidas e pesos de cada dimensão, dos indicadores, das punições, dos cronogramas, das notas técnicas, dos resultados, das comparações, dos *rankings*, ignorando os princípios e bases dessa lei (10.864/2004), como de fato parece ser a intenção do governo atual.

Os estudantes atuais também percebem a avaliação institucional, de maneira geral, como controle sobre a instituição, a comunidade acadêmica, os currículos e sobre eles mesmos. O que eles não sabem é que a partir da honestidade de suas respostas nos questionários socioeconômico e na avaliação do Exame Nacional de Estudantes (ENADE) é que se geram os principais indicadores de qualidade de seu curso e da instituição. Mas, mesmo sem terem a consciência de que se trata de uma avaliação regulatória, percebem claramente o controle estabelecido sobre tudo e sobre todos e seguem se perguntando: “– Por que temos que fazer isso? não vai mudar nada!”

Os depoimentos dos professores e ex-professores revelam uma concepção de avaliação institucional formativa, aproximando-se de uma perspectiva mais libertária e emancipatória. No imaginário do corpo docente, ainda que teoricamente, pode estar se

esboçando uma compreensão mais formativa, como um processo mais amplo, ético, democrático, crítico, reflexivo, participativo, de livre manifestação, sem roteiro predeterminado, de grande abrangência, em uma perspectiva integradora e cidadã, capaz de modificar as concepções atuais e transformar esse processo em algo que fomente o desejo de aprender e participar em toda comunidade acadêmica. Afinal, é tempo de se pôr em prática a avaliação institucional formativa em substituição a esta que aí está, sob a lei 10864/2004.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Nacional (SINAES) tornou-se burocrático, principalmente com a criação e aplicação de indicadores (questionáveis até do ponto de vista matemático), na medida em que passou a ser um “grande depósito” de informações que em nada contribuem para que se conheça a realidade e a identidade de cada instituição. O conhecimento gerado deveria ser dinamizador da criação de novas políticas públicas para a construção de um país mais justo e sustentável para todos.

Essa cultura e a prática da avaliação institucional gera – de maneira estratégica e premeditada – uma concepção deturpada do que poderia ser uma avaliação formativa. O atual sistema determina que seja um instrumento de gestão, um levantamento de dados, um plano de ação, reduzindo-se a avaliação praticamente a um questionário de satisfação de cliente, um programa de qualidade, sem qualidade, com uma abrangência nacional, como instrumento do poder e do controle em todas as dimensões de cada instituição do país ao mesmo tempo. Institue, assim, uma padronização danosa sobre o que não se pode padronizar, procurando mensurar o que é imensurável, propondo medidas no que não se pode medir, agindo como se quisesse vestir em todas as instituições um único uniforme, uma camisa de força de tamanho único, procurando com essa feita destruir as fundamentais e significativas identidades socioculturais, construídas pelas comunidades acadêmicas com árduo trabalho ao longo de toda a história da educação superior brasileira.

E ainda a respeito da avaliação, consideramos importante destacar que a que nos referimos possui uma concepção de “avaliação social e multirreferencial”, que é o “conceito de institucional”. Segundo Dias Sobrinho (2003),

[...] a noção de instituição não se reduz a um objeto inanimado, mas incorpora os agentes ou sujeitos de uma construção na vitalidade de suas relações. Aqui a avaliação é vista como construção social, análise coletiva e com intencionalidade pedagógica, organizada para melhor cumprimento dos fins. Seus sujeitos são os membros da comunidade que assumem o processo avaliativo com a intenção de conhecer, interpretar e transformar a si mesmos e a instituição. E [...] quanto mais ampla, qualificada e intensa for a participação dos membros da comunidade educativa, mediada sempre por processos de negociação, maior potencialidade de transformação qualitativa a avaliação carrega (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 178).

Para esse autor, quanto mais global, participativa, democrática, ética e política for a avaliação, e educativa, mais esta se aproxima de seu objeto central, que são os fins da instituição. A partir desse autor e dos depoimentos, percebemos que a avaliação tem sido cooptada para atingir outros fins que não aqueles construídos no âmbito institucional.

A sétima questão perguntava aos entrevistados se já haviam participado da avaliação institucional na Network e, em caso afirmativo, solicitava o relato dessa experiência. A essa questão, os ex-professores responderam:

Sim, participei como professor, respondendo a um questionário que era enviado pela secretaria e de reuniões de professores e de colegiado do curso. Tudo ocorria de maneira organizada e bem planejada (ex-professor 03).

Sim, participava todo ano da elaboração dos questionários de avaliação que seriam enviados para os professores, para os colaboradores, avaliávamos e demos sugestões, depois participei preenchendo o questionário de professor e apresentei na reunião de professores a minha prática pedagógica realizada com os alunos para ajudar os colegas a refletirem e a encontrarem alternativas para melhor atingir determinadas turmas. Todas as pessoas participavam e não eram identificadas. (ex-professor 05).

Participei como professor das reuniões, respondi aos questionários de avaliação e recebia o retorno da câmara de pesquisa sobre o que e onde eu deveria melhorar. O resultado demorava muito para chegar e isso atrapalhava um pouco (ex-professor 06).

Os demais ex-professores (3) responderam que participaram dos processos de avaliação institucional da Network e que tiveram uma boa experiência sobre esse processo.

Destacamos, a seguir, o depoimento de um dos professores (01), que respondeu a questão baseada na sua experiência em outra instituição:

A avaliação institucional na Faculdade [...] se compunha como um processo contínuo, com periodicidade semestral. Participei tanto na composição de algumas questões, quando exercia a função de coordenador de extensão, quanto no processo de preencher os questionários avaliativos, como docente. O processo de avaliação institucional era tomado por certa ansiedade, especialmente por parte dos docentes, que receavam serem mal avaliados. Por parte dos discentes, havia certa desconfiança, no sentido de não perceberem a função prática de tais ciclos avaliativos. No geral, a avaliação institucional se compunha como um momento singular de reflexão, análise sobre a prática e o cotidiano educacional (professor 01).

Nesse depoimento, ainda que não seja referente às Faculdades Network (objeto desta investigação), constata-se um “receio” quanto às intenções da avaliação institucional. Em nossa experiência, também foi marcante esse verdadeiro medo que passou a fazer parte da avaliação com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sentimento passou a atrelar-se à avaliação, pois, no texto legal de criação desse sistema (lei 108640/2004), já se previa punições para as instituições, ou seja, ela passou a ter um sentido de regulação e, portanto, exercia função controladora.

É importante relatar também que muitas instituições passaram a “usar” o “resultado” da avaliação para demitir os professores em larga escala, principalmente aqueles cujo trabalho os alunos avaliavam mal. Com esse pretexto, inclusive, grande parte dos com maior titulação foram demitidos, muito mais pelos salários elevados do que por terem sido mal avaliados. No lugar desses professores, houve, via de regra, a contratação apenas de docentes com especialização. Tudo isso indica uma mudança de cultura, ou ainda uma inversão de valores, pois nada mais justo que o professor dedicado, ao longo de sua carreira, venha a alcançar uma maior titulação, com a devida ascensão em seu plano de carreira.

Com o advento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), um padrão de titulação foi estabelecido, o que norteou as instituições a simplesmente contratar os professores com a titulação determinada por esse padrão de qualidade. É importante ressaltar que, nas Faculdades Network, os doutores e mestres não foram demitidos, porém a instituição, que primava pela continuidade na formação dos professores, passou a contratá-los de acordo com a titulação exigida para atender ao

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o que na época era muito menor do que a instituição já praticava.

O conhecimento dessas estratégias de acomodação a um novo sistema, reconhecendo aos alunos a possibilidade de avaliar o trabalho docente é o que, em nossa opinião, provoca uma grande sensação de incerteza ou expectativa que só veio a se comprovar ao longo do tempo.

As informações relativas ao processo de avaliação institucional são de fato muito ricas e com bastante detalhes, permitindo perceber como cada um viveu essa experiência:

Eu participei como professor e me lembro [de] que era feito um inquérito com os estudantes, professores, alunos e funcionários, depois era tudo tabulado pela câmara de pesquisa e extensão e, em seguida, eram feitas reuniões com cada curso para nós interpretarmos o que os alunos haviam escrito e refletir sobre os resultados recebidos, somente depois se chegava a uma conclusão e decidíamos o que seria feito ou mudado; feito isso, devolvíamos [o resultado] para a câmara. Eu nunca recebi nenhuma carta de recomendação, mas os colegas de outras disciplinas, quando não iam bem, recebiam uma carta individual da câmara, mas isso era feito em sigilo, a gente não sabia quem recebia. Considero importante esse sigilo, pois não interessa punir e sim mudar o que não está bom. Atualmente, isso tudo não tem mais valor e não é dada importância nenhuma ao que as pessoas pensam, pois isso não vale ponto na avaliação da instituição (professor 03).

Esse depoimento evidencia uma elevada compreensão acerca do processo de avaliação institucional por parte do professor. Isso é decorrente da rica e expressiva experiência dinamizada nas autoavaliações implementadas pelas Faculdades Network. A sua dinâmica acabou deixando marcas profundas em quem acompanhou sua realização, acabando por se compor um referencial crítico para o processo atual de avaliação institucional. Outro depoimento sinaliza também a importância do envolvimento dos alunos:

O coordenador do curso dizia o que o curso deveria melhorar e a gente elaborava reflexões e propunha alternativas. Depois a gente participava também com os alunos de assembleias, e eles davam sugestões e nos mostravam formas a se melhorar a qualidade da educação. Nesse momento, eram tratadas das questões que nos impediam de avançar. Hoje em dia, serve muito mais para a direção ver os rumos e as prioridades de investimento [...] Eu me lembro que existia uma preocupação muito grande em possibilitar aos alunos a oportunidade de reflexão

sobre a sua formação e, principalmente, de oportunizar-lhes a tomada de decisões sobre o que poderia melhorar. Mas eles tinham que se comprometer em colaborar também, esse processo era chamado de contrato pedagógico (professor 04).

A força desse depoimento deixa transparecer, de maneira muito clara, a ideia de que os processos de avaliação anteriores ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) estavam mais voltados para a autoreflexão e para os objetivos da própria instituição, o que pode ser confirmado por estas outras duas declarações:

Eu me lembro que existia uma preocupação muito grande em possibilitar aos alunos oportunidade de reflexão sobre a sua formação e, principalmente, de tomada de decisões sobre o que poderia melhorar, mas eles tinham que se comprometer em colaborar também, esse processo era chamado de contrato pedagógico (professor 05).

A avaliação se baseava na experiência do PAIUB e da UNICAMP, a avaliação, naquela época, era para as pessoas interessadas na educação, não para o MEC. A avaliação tinha características muito diferentes do que se vê hoje. Era muito mais uma autorreflexão do que um sistema formal como é hoje. A punição é o que importa (professor 06).

Como parece estar explícito, o depoimento desse professor (06) recupera a memória da autoavaliação realizada nas Faculdades Network antes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e compara-a com a praticada depois. Provavelmente, é um professor mais antigo e capaz de comparar e perceber a diferença entre esses dois momentos. O professor destaca também a metodologia utilizada e a considera de interesse para a avaliação institucional. É importante esclarecer que a instituição utilizava a metodologia de grupos focais para interpretar, para buscar os sentidos das diversas opiniões oferecidas pelos professores, colaboradores e alunos.

A câmara de pesquisa tinha a avaliação como um processo de investigação e, portanto, seguia as normas e o rigor científico. As questões do curso e os pontos que mereciam maior atenção e precisavam avançar eram tratados coletivamente e não de modo individual. O coletivo era mobilizado a refletir sobre as questões apresentadas, a propor possíveis mudanças, que seriam apresentadas formalmente. Nessa época, havia um grande

respeito pela opinião do estudante, mas os professores detinham a responsabilidade técnico-científica, pois eles tinham esse poder de decisão e argumentação com os alunos.

Com o passar do tempo, percebemos que o processo avaliativo mudou de foco no aluno para foco do aluno, ou seja, o aluno passou a estabelecer uma relação de consumidor do processo de avaliação institucional (que foi se tornando muito próximo de uma enquete de satisfação de cliente), perdendo todo sentido, o que, aos poucos, foi introduzindo uma nova cultura avaliativa, diferente daquela que a instituição estava consolidando até então.

O fato de haver professores que responderam ao questionário e que demonstraram que tinham ou tiveram responsabilidades mais diretas no processo de avaliação institucional permite também outra leitura. A este propósito, alguém que era coordenador de uma das faculdades e membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹⁵ analisa o seguinte:

Participo há aproximadamente 8 anos, refere que os aspectos mais positivos foram a precisão dos dados obtidos, isto é, ou foram ouvidos todos os membros dos setores envolvidos ou, quando utilizadas amostras, elas foram calculadas estatisticamente de forma adequada, isso tornou o processo muito mais rápido e eficiente e ainda a repetição da mesma metodologia, na maioria das dimensões, o que facilitou a evolução dos indicadores e a comparação com as edições anteriores. Por outro lado, os aspectos mais negativos foram a pequena quantidade de reuniões da comissão para discussão e aprimoramento do processo e a pouca divulgação dos resultados para todos os envolvidos (professor 07).

Cabe ressaltar que o depoimento deste professor-coordenador refere-se exclusivamente ao período de vigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo em vista que este provavelmente ingressou na instituição no ano de 2007, portanto não participou do processo realizado autonomamente pelas Faculdades Network de 2000 a 2004. Na sua leitura, é evidente o caráter estritamente burocrático e pouco dinâmico do sistema de avaliação. Vejamos outras respostas, advindas dos demais professores entrevistados:

¹⁵ Essa comissão foi instituída em 2004, com a chegada da lei que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Eu me lembro de participar ativamente do processo, eu incentivava os alunos a participar com responsabilidade, pois estavam tratando da vida profissional dos professores. Sempre fui bem avaliado (professor 08).

Sim, participo sempre com receio do que será feito com o resultado da avaliação, pois sei que são alunos que tabulam os dados e eu não concordo com isso, acho que deveria ser especialistas em avaliação, pois esse é um processo amplo e muito importante para ficar nas mãos de quem nada sabe sobre avaliação (professor 09).

Eu não me importo em ser avaliada, minha experiência foi boa, recebi várias sugestões dos alunos, e isso facilitou meu diálogo com eles, pois tinham pontos que não iam bem devido à falta de participação da parte deles (professor 10).

Sim, mas sinceramente eu não gosto de ser avaliado por formulários e papéis (professor 11).

Os demais professores responderam que sim, mas não relataram as suas experiências. Podemos aludir, do depoimento dos professores e ex-professores, que todos conhecem o sistema de avaliação institucional e, de maneira geral, têm boas experiências sobre esses processos. Percebemos que a relação que tinham com os processos de avaliação institucional era no mínimo mais prazerosa do que a dos atuais, quando demonstram muito mais inseguranças, medos, indiferença e críticas às falhas do processo. Tais educadores analisam, inclusive, que o modelo atual faz pouco sentido para suas práticas pedagógicas. Referente a essa questão, os colaboradores e ex-colaboradores que participaram desta pesquisa responderam:

Sempre participava das reuniões e seminários sobre avaliação institucional, no começo, não entendi muito, mas aos poucos fui aprendendo (ex-colaborador 01).

O colaborador (01) respondeu:

Minha experiência, no processo de avaliação institucional, foi ter sido avaliada, o setor pelo qual sou responsável foi avaliado pelos alunos. Percebi o processo muito sério e organizado. Minha sugestão de melhoria é em relação aos resultados apresentados, que não continham informações suficientes para a identificação de melhorias necessárias ao setor nem em relação aos pontos fortes. O setor em que trabalho foi apenas classificado, utilizando muito bom, bom, regular e ruim. Acredito que o setor deveria ser avaliado em vários aspectos, por exemplo, rapidez

e qualidade do atendimento, qualidade do serviço prestado, forma de comunicação com os alunos, entre outros. Desta forma, seria possível compreender os déficits e planejar melhorias. O meu setor cuida de manter os alunos empregados e, apesar do SINAES não dar nenhum valor a essa questão, isso é de fundamental importância para que os alunos consigam se manter estudando. É preciso estreitar o relacionamento dos alunos com o mercado de trabalho, pois, sem esse apoio, os alunos podem ficar desempregados. O nosso setor tem atingido 100% de alunos empregados, é um árduo trabalho, mas isso não conta para o SINAES e em nada ajuda na avaliação da instituição. Considero isso uma injustiça porque é um setor que demanda muitos investimentos e cada aluno precisa ser ouvido e atendido em suas especificidades. Não ajudar a equipe no resultado da avaliação nos desmotiva bastante pois parece que nosso trabalho não é importante para o MEC e, no futuro, temos medo que esse setor tenha que ser extinto. Outro ponto a desenvolver é em relação ao *feedback*, nos últimos 2 anos, não recebi os resultados da avaliação do setor, isso indica que somente alguns setores, como a biblioteca, é que tem importância (colaborador 01).

Essa reflexão denuncia, de maneira contundente, os limites e as falhas do modelo atual de avaliação. A questão do *feedback*, por exemplo, desvela-se como fundamental para uma dinâmica avaliativa que almeja, de fato, a melhora do sistema educacional e não vise apenas vigiar, controlar e punir. Na sequência, destacamos depoimento de outro colaborador:

A nossa experiência na secretaria sempre foi muito boa, desde quando a avaliação era feita pela Câmara de Pesquisa como agora, que é feita pela CPA, temos tido boa avaliação e procurado melhorar cada vez mais. Logo no início, a avaliação era diferente, todos os alunos participavam e tínhamos um grande volume de informações para organizar e encaminhar para a câmara, agora tudo mudou e ficou mais rápido e fácil. Pessoalmente, sinto muito a falta das reuniões, pois eu e as pessoas que trabalham comigo aprendíamos muito na relação com os professores e com os alunos, era uma forma da gente se integrar mais e de um entender o problema do outro e resolver o que seria feito. Agora ficou mais rápido e as reuniões também. Eu penso que a CPA troca muito de gente e as pessoas não levam tão a sério e sabem muito pouco sobre avaliação institucional (colaborador 02).

Os colaboradores seguintes responderam:

O nosso setor sempre foi muito criticado pela avaliação institucional, agora, depois desse novo sistema, nossa área não tem tido grande importância, o que foi muito bom, porque, por mais que nos esforçássemos, os alunos nunca achavam que estava

bom. Agora nós ouvimos a opinião dos alunos e vamos procurando melhorar, mas não temos que explicar nada para a CPA (colaborador 03).

A minha participação foi sempre muito boa, aprendi muita coisa nas reuniões e treinamentos (colaborador 04).

No caso dos nossos serviços, sempre foram bem avaliados, ao longo dos anos nos acostumamos a fazer a avaliação e começamos a conseguir resultados melhores, pensando no que é qualidade para os alunos e para os professores e não para nós sob o ponto de vista técnico (colaborador 05).

Esses depoimentos colhidos são de suma importância para o registro da memória da instituição, pois, entre os colaboradores, estão pessoas que há muito tempo atuam nas Faculdades Network e portanto participaram da avaliação desde o início do processo.

O primeiro depoimento toca em um ponto muito significativo, que é a importância que se dá a determinados setores e seguimentos. Quando se tem um roteiro pronto e acabado, padronizado – como é o caso deste elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) –, há o risco, que, nesse depoimento, ficou bem registrado, do transtorno e do “sofrimento” que a avaliação gera em um setor e, principalmente, nas pessoas que ali atuam e dedicam seu tempo. E isso é valorizado quando se está diante de um sistema que classifica e atribui pontos ou pesos para determinadas dimensões, que tendem a ser as áreas onde receberão maior atenção e, inclusive, investimentos financeiros. O que é prioridade para uma aluno, nem sempre o é para outro ou para outra instituição. A tentativa de qualquer tipo de padronização é sempre danosa quando se refere à formação humana e à educação de maneira geral.

Destacamos ainda, nesse primeiro depoimento, a competição e a comparação entre os próprios setores da instituição e a escala de importância que se estabelece entre eles a partir da pontuação atribuída pelo instrumento de avaliação imposto. O processo deveria promover união e fomentar a troca de experiência, mas, da forma como está posto, fomenta a discórdia, a disputa e o individualismo entre as pessoas, as equipes e os setores.

No depoimento 02, chamamos a atenção para a importância dada pelo colaborador às reuniões realizadas, que se referem as assembleias e aos seminários de grupos focais. O depoente destaca que eram momentos de aprendizagem e de troca de experiências,

demonstrando que a avaliação operava em outra lógica. Podemos aludir desse depoimento também que avaliação institucional, com o passar dos anos, foi se tornando um processo puramente técnico e que as pessoas passaram a considerá-lo de tal maneira burocrático, ignorando o fato de não mais promoverem os intercâmbios de conhecimento.

O depoente de número 3 também merece destaque, pois se trata de um setor criticado nos processos de autoavaliação e que, com a mudança no sistema, não tem sido priorizado, portanto não precisa se preocupar em oferecer soluções às questões apresentadas, revelando limitações nesse instrumento de avaliação que, com o passar do tempo, também foi sendo simplificado. A essa mesma questão (de número 7), os ex-alunos e alunos responderam:

Particpei de duas avaliações institucionais na Network, a primeira como representante do corpo discente, através da qual pude acompanhar o pouco envolvimento dos alunos, de forma séria e comprometida e, no segundo momento, atuei como auxiliar técnico (bolsista), pesquisando e lendo acerca das teorias da avaliação institucional, confecção dos questionários que seriam submetidos a análise do conselho superior e dos professores antes de serem aplicados aos alunos. Durante todo o processo, motivar os alunos a participarem e organizar a participação deles era o maior desafio. Muitos não achavam importante, tratavam as coisas com superficialidade, demorou para ter toda a comunidade envolvida no processo e aprenderem a participar. Também pude perceber a falta de preparo dos envolvidos na avaliação para uma efetiva participação e mesmo consciência da importância de tal instrumento (ex-aluno 01).

Eu só preenchia um questionário e devolvia para o responsável da turma. Quem não queria não era obrigado, mas eu sempre participava, pois achava importante saber sobre o curso. Depois nos mostravam os resultados, e as reuniões eram muito legais, ia quem queria, as pessoas falavam dos problemas que elas tinham e das suas dificuldades para pagar a faculdade, das coisas que faltavam na faculdade e também mostravam para os professores o que eles poderiam fazer para os alunos aprenderem mais (ex-aluno 02).

Todo mundo tinha que preencher um questionário longo e depois entregar sem o nome para uma equipe que recolhia, após havia reunião para eles dizerem o que os alunos achavam que estava bom e o que tinha que melhorar. Na época, eu ajudava o Professor Silvio a ler os formulários de cada curso e escrever os relatórios que ele mandava para os coordenadores de curso. Quando os alunos reclamavam de um professor, era feita uma carta pra ele, pedindo para melhorar, eu me lembro que na época fiz um mapa grande com as escolas que tinham os alunos da Network (ex-aluno 03).

Eu me lembro que tinha um grupo que vinha na classe e nos entregava um questionário para a gente dar opinião sobre os professores, sobre os laboratórios, a papelaria e o estacionamento eram muito criticado pelos alunos. Quando os alunos reclamavam de alguma coisa, esse grupo tomava providências (ex-aluno 04).

Os alunos identificados com os números 05 e 06 responderam respectivamente:

Eu me lembro que todo mundo dava opinião sobre o curso, sobre os professores e sobre a faculdade. Depois era feita uma reunião e mostrado para os alunos o que estava bom e o que teria que mudar. Tinha aluno que chegava muito atrasado, que faltava demais e eram discutidos motivos para chegar a uma solução (ex-aluno 05).

Eu participava como aluno. Demorava muito para preencher e muitos alunos deixavam tudo em branco ou respondiam qualquer coisa. Demorava a aula inteira para responder, era cansativo (ex-aluno 06).

É importante destacar que os demais não responderam a questão.

A partir dos depoimentos desses alunos, podemos observar que os instrumentos de avaliação eram muito extensos e preenchidos manualmente, o processo consistia no preenchimento do questionário e na apresentação das sínteses destes, elaboradas na época pela Câmara de Pesquisa. A sistematização dos resultados era manual, o que tornava a realização lenta e gerava grande volume de informações, porém privilegiava a participação dos estudantes.

As autoavaliações realizadas nas Faculdades Network eram processos mais complexos, porque se queria levar as pessoas a refletirem sobre suas práticas e a relação destas com os documentos e projetos institucionais. Podemos afirmar que as autoavaliações eram muito mais políticas e buscavam conhecer as demandas dos alunos, procurava-se captar as questões que impediam o avanço institucional e da aprendizagem dos alunos. Tratava-se, portanto, de uma avaliação muito mais política, de elevada complexidade se comparada à que tem sido realizada atualmente, articulada a partir de um roteiro prévio, visando se atingir a objetivos geralmente alheios ao cotidiano da instituição.

Ainda nessa mesma questão, nos depoimentos dos alunos atuais (a seguir), percebe-se que a avaliação institucional foi se consolidando muito mais como instrumento de controle do que de emancipação, distanciando-se, portanto, cada vez mais da possibilidade

de se concretizar uma perspectiva formativa, conforme apregoava as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)

Sim, mas ultimamente piorou, não é todo mundo que pode participar mais (aluno 08).

Sim, foi uma avaliação com controle da instituição (aluno 09).

Sim, foram relevados nossos pontos questionados e houve melhorias (aluno 23).

Foi importante para os estudantes mostrar suas opiniões acerca do trabalho dos docentes, uma maneira de sermos ouvidos (aluno 38).

A avaliação da qual participei achei um pouco mecanizada, foi bem rápido o tempo em que respondemos as questões (aluno 41).

Não participei. Lembro-me apenas de um questionário respondido, emitindo opiniões sobre os temas abordados. Não sei dizer se foi uma avaliação institucional, penso que avaliação deve ser muito mais do que isso (aluno 45).

Como aluna, percebo que alguns professores avaliam nosso entendimento, enquanto outros analisam o conhecimento estrito da sua matéria (aluno 63).

Já participei, respondendo questionário eletrônico de um formulário que já vem pronto e acabado. Relatamos nossas opiniões sobre a qualidade de ensino-aprendizado dessa forma (aluno 77).

A participação foi somente para responder questionário pronto. Isso não tem nada a ver com o que aprendi sobre avaliação e participação (aluno 79).

Participei apenas de uma, achei muito bom, pois, a partir desta avaliação, podemos participar das melhorias na instituição (aluno 81).

Não participei. Lembro-me apenas de um questionário respondido, emitindo opiniões sobre os temas abordados. Não sei afirmar se isso é avaliação institucional (aluno 83).

Sim, nessa avaliação era para ser avaliada o método de ensino do professor, não tive nenhum problema, os aspectos positivos foram o professor sempre prontos para ajudar os alunos, meu tempo foi de 30 minutos (aluno 85).

Como aluna, ser avaliada, alguns professores avaliam nosso entendimento, enquanto outros analisam o conhecimento estrito da sua matéria (aluno 93).

Acredito que se preocuparem com a opinião do aluno significa uma visão mais ampla sobre o processo educacional, infelizmente, nem tudo que opinamos é levado

em conta quando se fala de melhorias para a instituição. No fundo, só querem ouvir que está bom (aluno 98).

A participação teve como intuito a melhora do atendimento educacional e ensino da instituição (aluno 123).

Apenas respondia as questões sem nenhum envolvimento na sua construção (aluno 129).

Todo o processo teve uma boa coordenação, porém não foi nos passados os objetivos da avaliação, nem os resultados, nós só assistimos tudo (aluno 186).

Sim, participei e avaliamos desde as instalações da faculdade, funcionários, professores, secretaria, direção da faculdade, matérias, avaliações, entre outras; a avaliação demorou uns 20 minutos (aluno 188).

Sim. Foi de grande aproveitamento, pois obtive orientações importantes para o meu currículo (aluno 201).

Sim, pra mim foi tudo normal (aluno 203).

Sim, mas para mim não acrescentou nada (aluno 204).

Sim, foi importante pra gente passar para o MEC como está a nossa Faculdade (206).

Os demais alunos, perfazendo um total de 123, responderam que não participaram de avaliação institucional nas Faculdades Network.

Os depoimentos demonstram que a instituição caminhava no sentido de construir uma avaliação institucional mais formativa. No entanto, com a padronização do modelo imposto pelo Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), houve uma intensa regressão, na medida em que a cultura avaliativa pré-existente na instituição foi invadida por uma burocrática, com sentido e interesses próprios.

A oitava questão perguntava aos entrevistados se houve mudança na avaliação institucional realizada pelas Faculdades Network após a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, se sim, quais foram.

Certamente, os professores têm mais experiência para estabelecer uma comparação entre a autoavaliação institucional realizada no passado e a atual. Seguem os depoimentos dos ex-professores:

Houve, os formulários foram simplificados e a participação foi muito diminuída, porque já vinha tudo pronto e se aplicava sempre o mesmo questionário (ex-professor 01).

Percebi mudanças na própria motivação dos participantes e surgiu um viés que não existia antes, o medo de estar inadequado ao "padrão mec" para respostas da autoavaliação (ex-professor 02).

Para mim, a avaliação passou a ser cada vez mais técnica e quantitativa (ex-professor 03).

Na minha opinião, as mudanças foram em todo o país, mudou o foco da avaliação totalmente, agora profissionalizou-se (ex-professor 04).

Eu acho que a principal mudança foi na relação com o professor, antes o nosso trabalho era valorizado, agora somos hostilizados. Avaliação passou a ser meramente técnica (ex-professor 05).

Percebo que a avaliação vem evoluindo muito, a cada ano que passa, fica mais ampla e complicada (ex-professor 06).

O fator preocupante nessas respostas é que os professores, de maneira geral, percebem o processo de mudança no sistema de avaliação não como um ganho de autonomia, mas como a implantação de um instrumento externo de controle. Para essa mesma questão, seguem os depoimentos dos ex-colaboradores e colaboradores:

Eu não participei das avaliações depois que saí da Network (ex-colaborador 01).

Houve muita mudança, ficou tudo mais complicado, com datas, cronogramas, e a avaliação passou a ser totalmente diferente. Agora tanta coisa para fazer que já não se tem muitas reuniões e é todo ano igual (colaborador 01).

Na minha opinião, mudou a participação das pessoas (colaborador 02).

Penso que se tornou um processo mecânico e repetitivo (colaborador 03).

Mudou o jeito de fazer totalmente, antes era só a avaliação interna, agora tem o ENADE, o cadastro de professores, etc.. (colaborador 04).

Houve, agora tudo é eletrônico, não existe nada mais manual (colaborador 05).

Na minha opinião, a avaliação se tornou cansativa, repetitiva e com poucos resultados efetivos (colaborador 06).

Interessante que há pontos de convergência entre as percepções dos docentes e ex-professores com as dos colaboradores e ex-colaboradores. De maneira quase unânime, ressalta-se a compreensão de que os novos instrumentos se tornaram mais complicados, cansativos e técnicos. Inadequados para, de fato, avaliar a instituição em toda a sua complexidade e dinâmica.

Ainda referente a essa questão de número oito, são poucos os alunos que estudaram no período em que se dava a autoavaliação (2001-2004) – a instituição possui relatórios que registram esse processo – e que permaneceram até meados de 2008, que teriam condições de comparar como era a avaliação antes e depois da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entre os ex-alunos, identificamos os seguintes depoimentos:

A única mudança que eu percebi foi que eu não podia mais participar, somente quem era sorteado poderia participar, achei isso muito ruim e nada democrático (ex-aluno 01).

Sim, passou a ser eletrônico (ex-aluno 02).

Sim, a avaliação passou a ser feita pela comissão e pelo MEC (ex-aluno 05).

Os demais alunos responderam que não perceberam mudanças. Segue o depoimento de um aluno atual para essa questão. O aluno número 07 respondeu que a “avaliação continua tradicional”.

Consideramos que avaliação institucional, tal como está posta atualmente, assemelha-se à visão positivista de educação, tendo em vista que é percebida como burocrática e que reforça tais dinâmicas. O fato da instituição ter deixado de ouvir todos os alunos – na medida em que o novo sistema de avaliação trabalha com amostragens – também pode ter gerado nos estudantes a sensação de não ter participado mais ativamente, uma vez que esta passou a ser indireta e constituída de uma amostra matemática. Tal procedimento tem como consequência a despolitização da avaliação.

Os demais depoimentos válidos têm respostas semelhantes, ou seja, variaram entre não e não sei, pois não frequentavam a instituição antes de 2004, como se observa:

Foi da mesma forma todos os anos (aluno 04).

Como respondido, ingressei nessa instituição de ensino em 2011, assim sendo, não obtive contato com o sistema de avaliação antes adotado pela instituição (aluno 06).

Já os alunos a seguir demonstraram algum conhecimento sobre os processos anteriores, e vários emitiram suas opiniões, como seguem:

Particpei apenas uma vez da avaliação institucional e achei ela bem abrangente, pois respondemos questões sobre diversos setores da faculdade (aluno 08).

Sim, antes era qualitativa, agora é informativa (aluno 11).

Outros, no entanto, chegaram depois do sistema de avaliação nacionalizado e, portanto, conhecem apenas a realidade atual:

Quando entrei nas Faculdades Network em 2011, já estava implementado o SINAES, acho bom esse sistema (aluno 53).

Desconheço processo anterior (aluno 67).

Dessa gama de respostas, o aluno 11 demonstra uma agudeza crítica em sua colocação. A noção de que antes – sem definir com precisão o momento – as Faculdades Network praticava uma avaliação qualitativa e agora é meramente informativa corrobora o que temos revelado e defendido neste trabalho. Apenas uma avaliação qualitativa, aos moldes do que se praticava na Network por meio das autoavaliações, pode ser formativa.

Ao interpretar as respostas dos ex-alunos, percebemos que estes estavam bastante insatisfeitos com as mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem, mas aqueles que conheceram a avaliação institucional já na cultura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e não perceberam grandes mudanças no processo assimilam a avaliação como trabalho técnico.

Consideramos muito significativo aproveitar e interpretar esses depoimentos, pois através deles podemos comprovar que existe uma forte ligação entre a avaliação da

aprendizagem e a avaliação institucional e, conseqüentemente, a avaliação externa, entre outras facetas desse sistema. Queremos comprovar, pelos depoimentos que sequeem, como a avaliação institucional é usada pelo Estado como mecanismo de controle para atingir os seus objetivos, sendo dessa mesma maneira que se procede o controle em cada uma das instituições e em todas ao mesmo tempo.

Os próximos depoimentos vão no sentido de recuperar uma mudança, que de fato foi institucionalizada, na maneira de se calcular a média do aluno. Ocorre que, com a implantação do Exame Nacional de Cursos (Enade), entre outros indicadores que favoreceriam a elaboração e a construção de *rankings* entre as instituições, as Faculdades Network, juntamente com o seu corpo docente, tomou a decisão de cuidar para que os alunos voltassem a realizar avaliações regimentais individuais, e que estas equivaleriam a 70% da nota, evitando assim que alunos que obtivessem nota dez (10) em atividades em grupo e dois (2) na avaliação regimental conseguissem atingir média semestral 7 (sete). Segundo a reunião realizada entre os professores e a direção, que assumira em 2010, o sistema anterior poderia “mascarar” as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, o que poderia implicar em um baixo desempenho dos alunos no exame, razão pela qual, a partir de então, adotou-se tal medida, que se mantém.

Percebe-se claramente que, na medida em que a instituição passou a ser mais exigida, esta transferiu essa exigência para o corpo docente e para os estudantes como forma de alinhar-se às obrigatoriedades e ao padrão de qualidade que, autoritariamente, foi instituído em todo o país. Tais reflexões confirmam-se ainda mais nos depoimentos que seguem:

Sim houve mudanças no sistema de avaliação regimental, agora a prova vale 70% da média para os alunos estudarem mais e irem bem no ENADE (aluno 21).

Houve sim, pois a faculdade teve que se ajustar ao novo sistema, não posso falar sobre essa mudança, pois não participei do sistema de avaliação anterior, mas sei que antes a prova e os trabalhos tinham o mesmo peso, agora não, a prova vale muito mais, teve até manifesto dos alunos contra isso, mas continua (aluno 22).

Sim, deixou de ser formativo para ser seletivo, aluno e professores avaliam seus conhecimentos para exigir mais dos alunos para irem bem no ENADE (aluno 53).

Sim, houve mudanças no sistema de avaliação regimental, a prova vale 70% da nota (aluno 83).

Sim, deixou de ser construtivo para ser informativo, visando o ENADE (alunos 165).

A mudança no sistema de avaliação foi o ponto que mais chamou a atenção dos alunos, pois, além do peso da prova, também perceberam uma mudança bastante radical nas práticas pedagógicas, no relacionamento professor-aluno, levando-os inclusive a criarem um manifesto para tratar exatamente dessa questão, mas que, infelizmente, foi percebida apenas na dimensão da aprendizagem (como se observa no texto do Manifesto em anexo – Matéria no jornal TODO DIA, disponível em <http://portal.tododia.uol.com.br/>).

Esclarecemos que os ex-alunos confundiram essa questão quando foram interrogados sobre mudanças na avaliação. A mudança a que se referem não trata diretamente das ocorridas no processo de avaliação institucional, mas sim na avaliação da aprendizagem, deste que, pela regulamentação acelerada do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ampliou as exigências para com o ENADE, o que fez a equipe diretiva modificar seu processo.

A tentativa das Faculdades Network era justamente a de identificar, através dos processos avaliativos, pontos que precisariam ser retomados e, da melhor forma possível, criar, juntamente com os professores, intervenções produtivas para atender às necessidades de cada aluno, de modo que este se sentisse seguro e apoiado para realizar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Porém é sabido que outras instituições foram levadas a esmerar-se para driblar as exigências, como se comprova em recente matéria publicada, referente a uma universidade particular, que passou a usar a *ranking* como estratégia de marketing (Matéria disponível no jornal Correio Popular disponível em http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/09/capa/campinas_e_rmc/207130-justica-poe-fim-a-manobra-da-unip.html).

Percebe-se que a mudança não atingiu apenas o processo de avaliação institucional, mas gerou diretamente uma vinculação com o sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos. Os professores também passaram a ter uma postura mais “política” em relação aos

alunos, conforme se observa pelo comentário de um aluno a seguir, que indica que os professores passaram a adotar uma estratégia de classificação mais pragmática:

Mudou na concepção de cada professor dar as notas, agora eles já não prejudicam mais os alunos, de medo de ser mal avaliados pelos alunos (aluno 183).

Nos últimos anos, os relatórios de avaliação passaram a ser publicados no site da instituição, conseqüentemente, um professor mal avaliado poderia ter a sua identidade exposta, uma vez que o relatório é público. É importante esclarecer que esta foi uma mudança significativa para os professores das Faculdades Network, o que nos faz crer que, por uma questão política, preferiram não se manifestar ao responder esse questionário. Em nossa prática profissional, enquanto gestora, observamos ainda uma grande preocupação destes pelo fato de a Comissão Própria de Avaliação (CPA) ser composta também por alunos e colaboradores.

O processo que a instituição desenvolvia de autoavaliação institucional, antes de 2004, era extremamente sigiloso, somente o professor recebia da Câmara de Pesquisa e Extensão os extratos das opiniões dos estudantes sobre a sua avaliação individual, por escrito e por ofício nominal, para refletir e devolver a Câmara, explicitando em que medida concordava e era interrogado a responder quais medidas iria tomar e ainda o compromisso de, na próxima aula, já conversar com os alunos sobre as mudanças que estariam em curso imediatamente. Dessa forma, nem mesmo o diretor, o coordenador do curso ou os seus pares, muito menos o setor de recursos humanos, conheciam os pontos fracos dos professores. O relatório publicado tratava tudo de maneira geral, nunca se buscava responsabilizar as pessoas de maneira isolada. Pelo contrário, buscava-se o amadurecimento do grupo enquanto equipe de trabalho.

Essa mudança no papel do professor foi percebida no relato anterior e revela muito o que os professores enfrentaram enquanto mudança provocada por esse novo sistema de avaliação. Seguramente essa mudança foi drástica e também revela o caráter de controle, o interesse em vigiar e punir toda a comunidade acadêmica que não estiver de acordo com o estabelecido pelo governo de Dilma Rousseff, desvirtuando as intenções da lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tratando de maneira

desrespeitosa a comunidade acadêmica e a memória de seus idealizadores. Tal compreensão fica evidente na resposta a seguir:

Sim. Porque antes era uma avaliação mais formativa, agora, depois do Enade, voltou a ser classificatória e tradicional, a prova vale mais pontos (aluno 25).

Os alunos também perceberam que as mudanças nos processos de avaliação implicaram diretamente as suas vidas.

Houve mudanças consideráveis, e uma maior preocupação dos alunos em acompanhar tudo que envolve o processo educacional da instituição que, de certa forma, nos atinge diretamente (aluno17).

De maneira geral, percebemos que, entre os professores, há pouca criticidade sobre esse sistema, especialmente nos últimos anos, a partir da lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Foi trazido à tona também, nessa questão, que as Faculdades Network repassaram aos alunos parte das exigências que lhes foram impostas, ou seja, exigiu mais resultado deles para que passassem a se dedicar mais para atingir média nas provas. A instituição sempre estabeleceu sete como média mínima, porém passou a exigir, como mencionado, mais peso à avaliação regimental (70%). Com isso, a instituição teve a intenção de identificar os alunos com mais dificuldades e dar-lhes mais atenção. Mas os alunos, por sua vez, entenderam essa atitude como uma pressão e um retrocesso. Essa estratégia teria como interesse fazer com que os alunos estudassem mais para obter maior resultado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pois é esse o principal indicador que baliza todos os demais e, ao agir dessa forma, cumpre os protocolos e exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Já a outra instituição citada cria nova estratégia, procura esconder os alunos considerados displicentes ou “maus alunos”, não revelando seu real desempenho, deixando de diminuir suas notas.

Evidentemente que a literatura aborda essa questão, mas destacamos alguns autores que consideramos egrégios e que, portanto, com ele nos fundamentamos para a compreensão do papel do Estado e da avaliação educacional, conforme citados a seguir.

Ao invés de as instituições verdadeiramente procurarem debater e avançar em pontos que a impedem de oferecer uma educação de melhor qualidade, estas são levadas pelo Estado a avaliar tudo e todos obsessivamente, como se a avaliação por si só fosse resolver os problemas da educação superior, sem os devidos investimentos, especialmente em um país continental como é o caso do Brasil, reconhecido pela sua multiculturalidade e desigualdade social.

Com Barriga (2003), percebemos claramente que essa nossa política avaliativa em voga se trata de uma falácia e, à luz de Ravitch (2011), temos exemplos da experiência americana, cuja prática da avaliação pela avaliação foi explorada ao extremo. Assim sendo, transpondo tais ideias para a realidade brasileira, não é preciso ser visionário para saber o futuro educacional do Brasil se continuar com essa política de avaliação que desvia os debates e a demanda social por uma educação realmente de qualidade para todos. Sem promover as imperiosas mudanças necessárias (em partes, identificadas nesta pesquisa) na lógica instituída nesse sistema de avaliação, vemos poucas possibilidades de avanço nacional.

Ocorre que, para fins de se implantar no Brasil uma Avaliação Institucional Formativa (AIF), é preciso uma política alicerçada nos princípios e bases dessa avaliação conforme defendido por Afonso (2000), que acreditamos ser uma referência das mais importantes para promover as mudanças necessárias no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para, inclusive, ser fiel a lei 10864/2004.

A nosso ver, de maneira inclusive ilegal, as instituições estão sendo obrigadas a cumprirem notas técnicas, portarias e demais desmandos administrativos (travestidos de democráticos) de toda ordem, e a gerarem indicadores e cumprir cronogramas previamente estabelecidos sob pena de serem punidas com o corte de vagas, com a não participação em projetos sociais, bem como acesso a financiamentos bancários, que viabilizariam a melhoria de sua qualidade e a correção dos próprios pontos fracos identificados nos processos avaliativos.

Não o bastante, recentemente também serão punidos os alunos, se desejosos de ingressarem em cursos que não tenham atingido, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação acima de três, pois esta passa a ser uma exigência para o

Financiamento Estudantil (FIES). Isto poderia ser razoável se não fosse o aluno obrigado a pagar pela educação superior, com juros e correções, que, a nosso ver, é obrigação de um Estado comprometido com a sua comunidade. Ou seja, o que seria obrigação do Estado e direito do aluno, o acesso gratuito a um ensino de qualidade, passa a ser financiado pelo governo com obtenção de lucro sobre os brasileiros e, em especial, os das classes mais desfavorecidas. A elite evidentemente estuda nas universidades públicas e por isso nada paga, o que consideramos uma falta grave para um governo que representa o Partido dos Trabalhadores e que conta com o total apoio do sindicato dos professores.

Percebemos ainda que, mesmo com as instituições públicas, a prática do governo tem sido a mesma, agindo sem nenhum pudor ou sensibilidade com as instituições federais, recentemente criadas ou mesmo aquelas que se encontram nas regiões mais carentes do país, que atendem alunos com demandas de toda ordem.

Outro ponto interessante que percebemos ter ocorrido nas Faculdades Network, e que talvez esteja acometendo também outras instituições, é a perda da memória da avaliação institucional. Muito mais que socializar e divulgar os resultados das avaliações, é necessário valorizar os avanços conquistados em cada instituição e na educação em geral. Entendemos que, preservando-a, as instituições estarão capturando a dinâmica empreendida pelos estudantes durante a sua rápida passagem pelas instituições e seus avanços e conquistas oriundos desse processo em cada curso e em toda a instituição, perpetuando os esforços empreendidos para garantir a perenidade dessas instituições sociais, tão relevantes para o avanço civilizatório da humanidade.

Podemos afirmar que, quando a educação não é problematizada e torna-se meramente técnica, ao invés de discutir os problemas e as questões sociais, acaba por reduzir o papel da comunidade acadêmica a desenvolver mecanismos de sobrevivência, pois se encontra em um contexto de plena competição.

É através dos processos avaliativos que o Estado – em pleno Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a avaliação com maior potencial articulador – manipula, regula e controla, a partir de seus interesses e ideologia, todas as instituições de educação superior, a comunidade acadêmica, técnica e científica e também a sociedade, uma vez que forma (de maneira equivocada) a opinião da sociedade. Evidentemente que

tudo poderia ser muito diferente se o Estado atuasse a favor dos interesses coletivos e da construção de uma sociedade mais justa. A questão não é apenas compreender os fios dessa grande e complexa teia de controle, não há dúvidas de que esse sistema funciona e não é de hoje. O que pretendemos consiste em levar a comunidade acadêmica para agir de maneira a inverter radicalmente a lógica e o papel do Estado, desenvolvendo práticas pedagógicas realmente transformadoras e que apoiem o Estado em ações afirmativas, mas que construam soluções mais inteligentes e o ajude a avançar. Muito diferente do que tem sido feito, a universidade deve posicionar-se à frente do Estado, conduzir suas práticas e constantemente discutir com a sociedade em prol do povo brasileiro, seja o governo de esquerda ou direita, defendendo um projeto de nação para todos com a mesma qualidade e oportunidades educacionais. Para isso, é necessário resguardar direitos relativos à diversidade humana, para que todos sejam de fato incluídos.

A esse propósito, em Barriga (2003) se confirma que, quando não se discutem as questões sociais, se passa a desenvolver subterfúgios para burlar o sistema, da mesma forma, uma avaliação institucional formativa, a nosso ver, não pode ser discutida isolada do projeto político-pedagógico da instituição e de um projeto de nação, caso contrário, passa a ser controlada por quem detém o poder.

E ainda, voltando ao foco da questão de número oito, que nos propiciou grande riqueza de informações, procuramos enumerar as principais mudanças observadas no processo de avaliação institucional, como segue:

Problemas nas avaliações apontados por ex-professores, professores, colaboradores e ex-colaboradores, alunos e ex-alunos: 1. Formulários simplificados; 2. Instauração do medo; 3. Participação reduzida; 4. Formalização e publicação tardia e parcial dos resultados; 5. Avaliação técnica e quantitativa; 6. Foco da avaliação na regulação; 7. Professor desvalorizado; 8. Ampla e complicada sistemática avaliativa; 9. Implantação Burocrática; 10. Sistemática Mecânica e repetitiva; 11. Avaliação integrada a outras avaliações; 12. Realização eletrônica; 13. Pouco efetiva; 14. Sistema eletrônico; 15. Criação das Comissões Próprias de Avaliação que implica a representatividade indireta; 16. Regressão a modelos tradicionais de avaliação; 17. Transformação da metodologia

qualitativa para quantitativa; 18. De formativa passou a ser seletiva; 19. De construtiva para informativa; 20. Postura tendenciosa do professor.

Na sequência, apresenta-se a questão de número 09, que pergunta aos entrevistados sobre o que acham do SINAES como sistema de avaliação. A essa questão, os professores responderam:

No meu entender, o SINAES apresenta duas vertentes. Por um lado, pode ser um instrumento válido e útil quando se relaciona a possibilidade de orientar políticas públicas nacionais. Por outro lado, pode-se constituir em um instrumento regulador, fiscalizador e sem eficácia quando se propõe a ranquear as instituições, não relacionando a diversidade das instituições, das condições de ensino oferecidas ao desempenho dos alunos, deixando assim de possuir um caráter formativo (professor 01).

É melhor ter o Sinaes do que nenhum sistema, de fato, houve avanço no quesito controle das instituições em busca do tal padrão desejado, mas, por outro lado, é ineficaz para atender a especificidade da instituição e seu contexto regional (professor 02).

Não consigo responder, não considero isso como avaliação (professor 03).

Considero adequado para se ter controle das instituições (professor 04).

Acredito que seja um sistema de avaliação bom para manter o controle sobre a educação superior (professor 05).

Deve ser aprimorado, levando-se em conta as especificidades dos diversos cursos, mesmo agrupados numa área comum (professor 06).

Os professores identificados com os número 07, 08 e 09 consideram o sistema bom e satisfatório. A partir dos depoimentos descritos dos professores 01 a 06, podemos afirmar que o caráter regulatório e burocrático da ação promovida pelo Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES) fica evidente. Torna-se sugestivo destacar que, em seu depoimento, a professora 03 explicita que não considera esse sistema de fato avaliativo, a partir do entendimento que esta tem do que seria uma avaliação.

No que se refere a opinião dos colaboradores, obtivemos apenas um depoimento, como segue:

Acho que poderia ser um bom instrumento, mas leva em consideração alguns parâmetros que não acho razoável, como o desempenho dos estudantes no Enade como parte da nota. Se o aluno não for comprometido, ele pode prejudicar a instituição (colaborador 06).

Os demais colaboradores não responderam a essa questão. Registramos que os colaboradores guardam grande parte da memória da avaliação institucional realizada por essa instituição, mas que, por algum motivo, preferiram não responder essa questão.

O depoimento da colaboradora 03 recupera um ponto crucial no que diz respeito à avaliação dos professores e das instituições, que é feita pelos cursos. Ocorre que o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) é atualmente o principal indicador de qualidade utilizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para criação dos demais indicadores, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Isso é realizado a partir do resultado que os alunos apresentam em uma única prova que ocorre aos domingos, e ainda que o mal desempenho do aluno não lhe acarreta nenhuma consequência, portanto os alunos podem fazer a avaliação sem nenhum compromisso e baixar o rendimento da instituição. Esse exame é o principal parâmetro, ou seja é o que atribui mais pontos na construção dos demais indicadores.

Acreditamos que os professores, especialmente, não podem ser avaliados pela produção dos alunos expressa em um exame, mas em suas circunstâncias e tendo como referência os projetos político-pedagógicos e não outros cursos oferecidos por outras instituições, como tem sido feito. A esse respeito, também recuperamos Afonso (2000), que traz profícuas reflexões sobre a profissionalização da carreira docente, com as quais concordamos.

Com relação aos ex-alunos e alunos, agrupamos suas respostas entre os que concordam ou simpatizam com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir do que temos os seguintes argumentos relatados:

O sistema do SINAES é muito importante para saber o que o estudante aprendeu ao longo do curso superior (aluno 5).

O sinaes corresponde a um modelo bom de avaliação (aluno 6).

É um sistema de avaliação bom, pois percebi que de um ano para o outro houve melhorias não só na estrutura escolar, mas também no ensino no geral (aluno 9).

Que é um sistema que visa a melhora da educação e das instituições de ensino (aluno 10).

Muito bom, bom (alunos 11 , 12 e 14).

Acho um sistema favorável para avaliação das instituições (aluno 15).

Na minha opinião, o SINAES é um sistema importante para avaliar a qualidade da educação (aluno 16).

É um sistema que visa melhorar a qualidade do ensino superior e, nesse objetivo, o SINAES vem ser de grande importância, visto que podemos ter mais qualidade de ensino (aluno 24).

E, ainda, consideram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) bom, muito bom e ótimo mais 30 alunos, de modo que seguem outros depoimentos que reconhecem tal importância e trazem suas justificativas:

É um sistema padronizado que visa a melhora da educação e das instituições de ensino (aluno 39).

Acho ótimo, pois, através do SINAES, os responsáveis da instituição pode pelo menos agir de forma adequada (aluno 73).

Através dele é possível saber o que o aluno pensa ou sente da faculdade, o aluno se torna um fiscal da qualidade (aluno 91).

Interessante, pois assim teremos certeza de que a instituição será avaliada e com isso melhorara constantemente (aluno 124).

A partir dos depoimentos dos alunos, podemos perceber que a ideia de que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior garante a melhoria permanente da qualidade está inculcada, pelo menos nessa nova geração e da mesma forma o faz com a sociedade. A noção de que a avaliação melhora a qualidade da educação reforça a ideia de que o Estado os representa e que “luta” para garantir a qualidade dos cursos. Mas, na

verdade, não é isso. O Estado, com essa estratégia, quer colocar a sociedade a debater o sistema de avaliação e as melhores formas de se avaliar a educação. No entanto, deveria promover o debate relativo a educação superior, que não chega a todos da mesma forma e com a mesma qualidade. O Estado, com suas estratégias de avaliação, pretende desviar o foco das modalidades da educação e da qualidade oferecida àqueles cidadãos mais pobres e oprimidos.

Assim sendo, o depoimento desses alunos deve ser problematizado e lido com criticidade, na medida em que espelha não necessariamente a opinião livre e desinteressada, mas construída aos longo de quase uma década de um sistema de avaliação que ensinou à população regulação e sua manutenção. Porém, mesmo com tamanha exposição na mídia sobre as vantagens desse sistema e o ranqueamento, já se identifica nesta instituição pesquisada uma grande maioria entre os depoentes que não pensa dessa forma e já fazem leitura mais crítica quanto a esse sistema e suas reais intenções, como segue:

É um sistema de avaliação tradicional, portanto serve para o Estado controlar a educação, mas não para melhorar a vida de ninguém (aluno 01).

Ele é um sistema tradicional (aluno 03).

O sinaes é um exemplo de como gastar mal o dinheiro público, que deveria ser aplicado na qualidade da educação. Não oferece nenhum benefício para os alunos, pelo contrário, só atrapalha a vida da gente, que tem que fazer prova no domingo (aluno 04).

Não adiantam nada em relação ao aprendizado, pois apenas cobra resultado, mas não faz nada além disso (aluno 07).

Defasado e contraditório, esse sistema de avaliação está preocupado com o resultado e não com o processo (aluno 08).

Não adianta nada em relação ao aprendizado, apenas cobra resultados (aluno 11).

Acredito que é pouco para propor mudanças de fato, pois não passa de um controle que visa alterar notas e posições em *rankings* universitários, e não estão preocupados em resolver os reais problemas da educação brasileira (aluno 17).

Acho um sistema favorável para avaliação das instituições fracas, para as boas, não serve pra nada (aluno 18).

É um sistema que visa padronizar a educação com o discursos de que irá melhorar a educação e as instituições, mas, na verdade, é um verdadeiro cabresto para professores e alunos (aluno 19).

Ótimo para o governo controlar todos (aluno 20).

É um sistema que, a princípio, parece que visa melhorar a qualidade do ensino superior, mas, estudando agora mais profundamente, percebo que os seus objetivos são outros e que o governo não está preocupado com a qualidade da educação, pois com esse sistema será impossível (aluno 21).

Não gosto, pois é uma forma de alienar e controlar o sistema educacional (aluno 22).

Eu acho que é um sistema de avaliação classificatória, que, na verdade, não leva os alunos a reflexão e sim a formação para a avaliação (aluno 23).

Acho que são mais classificatórios do que as avaliações tradicionais, porque avaliam tudo de uma só vez (aluno 25).

Este é uma forma de analisar o método de ensino da instituição e média dos alunos (aluno 146).

Entendo que os sistemas de avaliação são contraditórios, analisa somente os resultados inseridos pelas escolas, para ser considerado um modelo de avaliação preciso, tem que avaliar totalmente a escola e não somente os seu resultados, seu contexto social, sua forma de passar o ensino para a criança, etc. (aluno 144).

Não adiantam nada em relação a avaliar só o aprendizado, apenas cobrando resultados, e o resto? (aluna 152).

Acredito que é pouco para propor mudanças de fato, pois não passa de um controle que visa alterar notas e posições em rankings universitários, e não estão preocupados em resolver os reais problemas da educação brasileira (aluno 123).

Não gosto, pois é uma forma de alienar e controlar o sistema educacional (aluno 125).

Os demais depoimentos responderam que não conhecem o Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior (SINAES), portanto não puderam responder. A nosso ver, entre os estudantes desta instituição, já está se criando uma cultura mais crítica com relação a essa sistemática de avaliação do Estado. Em tais depoimentos, fica evidente, inclusive, que o governo gasta muito para realizar essas avaliações e que poderia usar esses recursos em prol da educação diretamente, que da maneira que está (controladora), não traz

benefício direto, demonstrando que está muito mais preocupada em encontrar culpados do que realmente ajudar de alguma forma as instituições ou as pessoas. De maneira geral, o Governo quer mesmo mostrar quem manda e quem pune. Isso ele tem feito muito bem, especialmente nos últimos anos, com a liderança feminina de Dilma Rousseff, a presidenta.

Enquanto gestora das Faculdades Network de 2001 a 2004 e de 2007 a 2008, e como professora universitária até então, o que temos vivido é a cada dia a autoestima dos professores ser diminuída, seu trabalho pouco valorizado e as exigências aumentando a cada dia.

Da mesma forma, os alunos sentem-se desvalorizados, estudando em um curso noturno que, mesmo dele gostando bastante, percebem que todo esforço que fizerem em prol da qualidade de seu curso, este atingirá no máximo um índice geral 3, pelo fato de estudarem em um curso noturno, que será comparado com outros de período integral.

Ainda que essa instituição, com grandioso esforço, tenha conseguido boas avaliações e não foi punida por esse sistema, esse sentimento mantém-se. Podemos imaginar o que a avaliação causa em instituições com índice 1 ou 2. Parece-nos que o importante é mesmo inculcar que educação de qualidade é para quem é rico. Evidentemente que se torna muito claro que é um sistema de regulação e que um sistema de avaliação com capacidade emancipatória ainda está por vir.

A próxima questão dos guiões de entrevistas é a décima e indaga aos entrevistados a sua opinião com relação a forma como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior organiza a participação das pessoas. Para essa questão, obtivemos os seguintes depoimentos dos ex-professores:

Acho que incentiva a participação (ex-professor 01)

Ele não organiza a participação, ele determina que a instituição faça a avaliação quer ela queira ou não (professor 02).

Acho que o SINAES não organiza a participação das pessoas, tanto professores como alunos não são obrigados a participar (professor 03)

Os demais ex-professores consideram boa a forma como o sistema organiza a participação das pessoas. Já os professores atuais responderam o seguinte com relação a essa questão:

Como o SINAES contempla três eixos avaliativos referente às instituições, aos cursos e ao desempenho dos alunos, nele se encontra o corpo docente, o corpo discente, a equipe gestora e o pessoal técnico administrativo. Com isso, a avaliação contempla uma participação diversificada e democrática, envolvendo as diversas dimensões e serviços da instituição (professor 01).

De certa forma, constrange os participantes a formalizar sua opinião (professor 02).

Carece de uma melhor adequação e equilíbrio (professor 06).

Os demais professores e ainda os colaboradores consideram que é coerente a maneira com que o sistema organiza a participação das pessoas. À mesma questão, respondem os alunos:

Tem ótima organização (aluno 01)

Acho muito ruim, pois pouca gente participa (15 alunos)

É sempre de forma aberta, clara (aluno 04)

Interessante (aluno 05).

Correto e bem organizado (aluno 06)

A participação faz parte do processo educativo (aluno 09).

Acredito que a participação das pessoas deveria ocorrer de maneira mais aberta e dialogada, para poderem expressar e dar suas opiniões (aluno 16).

Considero muito artificial, sem nenhum envolvimento (aluno 20).

As pessoas participam preenchendo um formulário, não acho isso participação (aluno 23)

A cada ano, vem melhorando (aluno 26).

Poderia melhorar muito se todo mundo participasse (aluno 32).

Não sei como cada um participa, participei sozinho (aluno 135).

Considero uma forma muito burocrática e ineficiente (aluno 138).

É muito desarticulada (aluno 124).

As respostas dos demais alunos (80) variaram entre os que consideram a forma como o sistema organiza a participação das pessoas coerente, boa e interessante; e os demais (111 alunos), que não motiva a participação e ainda que se trata de uma participação instrumental, ou deixam sem responder.

A partir dos relatos desses sujeitos, percebe-se que esse público não conhece muito sobre as formas de participação e que esta já não está tão presente nas suas vidas. Percebemos um sopro de discussão sobre a participação, algo que, a nosso ver, era o ponto alto da avaliação no passado, tanto que os ex-professores e mesmo os professores negam essa forma de organização, mas participação é o que de fato pode distinguir uma avaliação burocrática de outra com fins políticos e pedagogos.

Pelo fato da participação direta não ser incentivada desde a construção das propostas pedagógicas, esta parece não fazer parte da universidade e, consequentemente, não temos formação para exercer plenamente a nossa cidadania. A esse respeito, já dizia Dias Sobrinho (2003):

[...] podemos afirmar que os holísticos (*biológicos, naturalistas, fenomenológicos, subjetivistas etc.) se preocupam mais com as relações entre as partes e o global que com as partes isoladas em golpes de análise; mais com os questionamentos e a produção de sentidos que com a explicação e a definição acabada; mais com a construção de identidades que com a hierarquização; mais com a produção da qualidade em termos amplos, que com a acumulação progressiva de resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 176).

Pelo fato de a avaliação estar muito mais próxima da regulação, não percebemos outra forma de participação possível, mas é importante recuperar, para fins de registro, a memória da avaliação nas faculdades Network, que, no passado, se dava por senso, todos participavam abertamente dos seminários e das reuniões, e a avaliação tinha como

referência os documentos institucionais nos quais as pessoas haviam assumido compromissos com os valores e princípios ali registrados.

A nosso ver, com a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a participação foi delegada, e todos passaram a se fazer representar, o que provavelmente contribuiu para níveis tão baixos de criticidade ao sistema. A maneira como está sistematizada a organização das pessoas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) não se dá de maneira igual.

Os alunos participam do Exame Nacional de Estudantes (ENADE), são fornecidos os dados cadastrais dos professores, dos cursos e da instituição ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e também é preenchido o censo da educação superior e, a partir desses dados, aliados a outros processos, como o de avaliação externa e interna, é que se obtêm os indicadores de uma instituição, razão pela qual grande parte dos depoentes consideram a organização boa, sendo pouco aqueles que sentem certo desconforto e constrangimento pela maneira como está organizado esse sistema. Acreditamos que esse sentimento esteja articulado, de maneira indireta, com os poucos resultados de franca crítica ao sistema regulatório de avaliação nacional. Cientes de que se encontra novamente uma lógica de avaliação excludente e classificadora, a reação dos professores não poderia ser outra ao ver (re)surgir, ainda com mais poder e em diversas dimensões, uma avaliação que estes conhecem bem os efeitos.

No que diz respeito aos estudantes, percebe-se por parte destes um desejo de participar de maneira mais direta nas decisões que são tomadas sobre a sua formação e, conseqüentemente, suspeitamos que a opinião deles para essa questão, em grande parte, está muito mais voltada para as suas vivências em relação aos processos de avaliação institucional do que na percepção de como se dá esse sistema de organização com a participação das pessoas.

A décima primeira questão interroga os entrevistados sobre a possibilidade de haver diferentes participações entre alunos, professores e funcionários, ou se todos participam do mesmo modo. Os ex-professores responderam:

Sim, cada um responde a avaliação de acordo com a sua função na instituição e depois são realizadas reuniões de grupos focais em cada curso e gerais (ex-professor 01).

Não, são aplicados diversos formulários de avaliação diferentes (ex-professor 02).

Sim, cada um participa se quiser responder ao questionário, se não quiser, não é obrigatório participar (ex-professor 03).

Os demais ex-professores responderam que a participação se dá da mesma forma.

Os professores atuais responderam:

Penso que todos participam da mesma forma, mas os formulários são bem diferentes (professor 01).

Sim, a participação consiste em responder apenas o formulário correspondente à sua atribuição na instituição, depois se recebem os resultados e se busca o aperfeiçoamento (professor 02).

Sim, todos são sensibilizados a participar, mas os alunos participam por amostra e feita em cada classe, não são todos que participam (professor 03).

Os demais professores responderam que todos participam do mesmo modo. Entre os colaboradores e ex-colaborador, a resposta foi que as participações são diferentes. Entre ex-alunos, as respostas obtidas confirmam também que a participação se dava da mesma forma entre alunos, professores e colaboradores. Entre os depoimentos dos alunos, de maneira geral, obtivemos (77) respostas válidas, conforme se observa nos depoimentos a seguir:

Até onde sei, a participação deveria ser igual (alunos 03).

Todos participam, porém não conheço todos os lados (alunos 25).

Percebo que há diferentes participações e que muita gente fica fora (aluno 28).

Não tenho certeza, mas, na minha classe, só foi os alunos sorteados e só tinha nós participando no laboratório (alunos 78).

A participação de cada um é individual (aluno 88).

Não conheço a metodologia desta avaliação, só sei como aluno (aluno 92).

A avaliação é sempre de forma aberta e clara, todos participam (aluna 122).

Sim, e é muito interessante o jeito que cada um participa (aluna 126).

Acredito que a participação das pessoas deveria ser mais aberta, para poderem se expressar e dar suas opiniões (aluno 128).

Sim, a participação é algo muito artificial, que não garante a veracidade nenhuma (aluno 130).

É um sistema que enfatiza o envolvimento de todos, visando um melhor desenvolvimento (aluno 145).

É muito boa a forma que o SINAES organiza a participação de pessoas, visto que podemos nos expressar livremente e estar contribuindo para a melhoria dos cursos (aluno 189).

E ainda 28 alunos responderam que nunca foram chamados, sabem do que se trata pelas palestras e reuniões organizadas pela Comissão Própria de Avaliação institucional (CPA). Os demais não responderam a questão. No que diz respeito a avaliação institucional praticada na Network, esta é realizada conforme o roteiro e orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), portanto participam desse processo a Comissão própria de avaliação (CPA), composta por alunos, colaboradores, professores e membros da comunidade externa, que são as pessoas que coordenam o processo de avaliação interna e a avaliação institucional. Os professores e colaboradores participam através de formulário próprio, enviados por e-mail a todos os sujeitos que atuam na educação superior da instituição. A participação ocorre da mesma forma, evidentemente com instrumentos de avaliação diferenciados. Com relação aos alunos, somente participam aqueles que são selecionados a fazer parte de uma amostra, sorteados dentro de cada sala de aula. Já os professores e colaboradores respondem ao “inquérito” por e-mail e enviam-no diretamente para a Comissão Própria de Avaliação (CPA), voluntariamente.

Percebemos que a sensibilização feita com todos os alunos estimula a participação, mas, no momento de exercitá-la, nem todos têm as mesmas oportunidades, e isso gera-lhes certa indignação, e a justificativa para essa não participação é que a amostra segue critérios estatísticos. É também importante registrar que, no passado, mesmo quando os formulários

eram preenchidos a mão e os processos eram manuais, todos os alunos participavam diretamente e, hoje, que o processo se tornou automático, restringiu-se a participação.

A nosso ver, se a avaliação institucional é um projeto que deve propiciar a comunidade acadêmica tomar decisão, adquirir consciência política de que deve lutar por seus direitos e exercer a cidadania, todos deveriam ser ouvidos, especialmente agora, com os novos aplicativos disponíveis. Acreditamos que, para atingir os objetivos, princípios, valores e missão, esta participação direta pode oferecer uma vivência mais significativa à experiência dos estudantes. No que diz respeito a socialização dos resultados, acreditamos que também devem ser implementadas assembleias e outras formas mais democráticas de participação.

A décima segunda questão interrogava os participantes sobre o seu envolvimento no processo de avaliação institucional antes da implantação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Neste caso, devemos adiantar ao leitor que somente os ex-professores, professores mais antigos, ex-colaboradores e colaboradores que atuam na instituição a muitos anos terão memória dessa época e conseguirão responder essa questão. Assim sendo, a quantidade de depoimentos se torna bastante limitada. Entre os ex-professores, identificamos os seguintes depoimentos:

A participação era bem ativa, se falava sobre todos os assuntos e não nada organizado, todas as pessoas poderiam se expressar e não havia uma hierarquia (ex-professor 01).

O meu envolvimento foi grande, nós praticamente criamos um projeto novo de avaliação, partimos do zero (ex-professor 02).

Antes nós realizávamos o processo de maneira totalmente diferente, os pontos levantados pelos alunos eram postos em confronto com o projeto pedagógico do cursos, com o perfil do aluno a ser formado, etc.. e isso favorecia o envolvimento das pessoas e se aprendia muito com essa metodologia de grupo focal (ex-professor 03).

A avaliação no passado era apenas uma reflexão, uma autoavaliação, não há semelhança com essa que é feita atualmente (ex-professor 04).

O envolvimento era grande e bastante prazeroso (ex-professor 05).

Pelo que me lembro, as pessoas participavam ativamente, não existia uma estruturação formal para participar, então as pessoas e, principalmente, os alunos perguntavam sobre o que queriam (ex-professor 06).

Entre os professores atuais, temos os seguintes depoimentos:

O projeto de avaliação não tinha o rigor que se tem hoje, era muito mais simples, agora se tornou bem mais amplo, mas o envolvimento era bem maior porque eram feitos debates por curso e um geral (professor 01).

O envolvimento era grande, as pessoas participavam de maneira desinteressada (professor 02).

Os demais professores responderam que a pergunta não se aplica a sua experiência ou que não participavam da instituição nessa época. Entre os colaboradores, observamos os seguintes depoimentos:

O envolvimento era bastante significativo, eram feitos debates em cada setor e elaboradas soluções para cada item para ser apresentado aos alunos (colaborador 01).

Antigamente, a avaliação não era como é hoje, não tinha indicadores, era apenas uma autoavaliação, e essa metodologia levava a um maior envolvimento das pessoas (colaborador 03).

Antes do SINAES, a avaliação era mais comunicativa, no nosso setor, eram debatidos os problemas e elaboradas as nossas soluções, depois eram apresentados aos alunos e incorporadas novas mudanças a serem aplicadas, todos tinham que se envolver (colaborador 04).

O envolvimento era grande (colaborador 05).

O envolvimento era organizado da seguinte forma: aplicação de questionários, discussão dos resultados, elaboração de soluções e apresentação das mudanças (colaborador 06).

Entre os alunos entrevistados, nenhum deles vivenciou o projeto anterior a 2004, e os depoimentos recebidos confirmam:

Meu envolvimento já foi com o SINAES (aluno 01)

Quando entrei nas faculdades Network já existia os SINAES (aluno 22).

Eu não participei de nenhum processo de avaliação institucional anteriormente (aluno 35).

Não houve envolvimento anterior, pois iniciei a faculdade em 2011 e não participei dessa mudança (aluno 88).

Os demais depoimentos dos alunos atuais podem ser resumidos da seguinte forma: “Não sei, desconheço, não participei.” Certamente, são depoimentos de alunos atuais que não conheceram outro sistema.

Por esses depoimentos, pudemos perceber que a metodologia de grupo focal conduzia a comunidade acadêmica a se autoavaliar, a refletir sobre as sugestões recebidas, a interpretar os relatórios e a sugerir mudanças em cada setor, em cada curso e ainda apresentar, submeter para toda a comunidade acadêmica, suas reflexões e se comprometer, então, a implementar as sugestões propostas.

A partir de nossa experiência, consideramos que esse processo favorece o envolvimento das pessoas, porque envolve todos a refletir sobre os projetos pedagógicos, o que favorece o amadurecimento quanto à compreensão da instituição, a percepção da importância de cada trabalhador, a sua valorização e, principalmente, o sentimento de apoio e solidariedade entre os grupos. Acreditamos que esse processo tenha um grande potencial emancipatório e formativo, pois ele propicia participação, favorece a dialogicidade, a comunicação e o avanço no nível de consciência do seu papel enquanto trabalhador do seu setor/curso e da instituição, bem como da sua missão e visão de futuro.

Nos documentos institucionais, também se pode perceber que havia um envolvimento diferente do atual, afinal a autoavaliação era realizada com todos os membros acadêmicos, e o objetivo principal era de se conhecer mais e melhor a partir de critérios e objetivos criados pela própria comunidade. Evidentemente que havia um envolvimento maior, pois a instituição estava construindo seus instrumentos e percebendo o que de fato a comunidade considerava importante avaliar.

Eram realizados reuniões e seminários para tratar dessa temática, com intuito de, além de socializar os resultados, instrumentalizar as pessoas sobre essa temática. Após a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a instituição modificou seus processos para atender a padronização imposta, pois esta já trazia, inclusive, um roteiro e as dimensões a serem avaliadas.

Como não se tinha uma cultura avaliativa consolidada no país, a que se estabeleceu foi a trazida por esse novo sistema, e as pessoas foram envolvidas no sentido de atender a esse chamado, pois, a partir de então, avaliar passou a ser um processo de gestão, com prazo, cronogramas, punições, que, evidentemente, é contrária à cultura que se tinha. Durante anos, foi tentado resistir a ele, mas o aperfeiçoamento dos instrumentos tem dificultado bastante essa ação. Mesmo que a participação seja grande, o envolvimento realmente não há de ser o mesmo. Uma coisa é envolver as pessoas a construir, e outra, a executar, todos participam em ambos os casos, mas o envolvimento, a experiência vivida, é bem diferente.

A décima terceira questão interrogava a experiência dos entrevistados sobre a avaliação institucional de que participou e os sujeitos responderam da seguinte forma. Os ex-colaboradores:

Tive boa experiência. A minha participação foi boa, foi um tempo de muito aprendizado (ex-professor 01).

Boa. Gostei de participar da elaboração de um projeto de avaliação democrática (ex-professor 02).

A experiência que tenho de avaliação nas Faculdades Network foi muito boa (ex-professor 03).

Tive a oportunidade de participar da construção do projeto e execução da avaliação, foi uma experiência muito interessante, tivemos a oportunidade de discutir exaustivamente o tema para, então, identificar que tipo de avaliação seria mais adequada para os fins que pretendíamos, era uma reflexão, na verdade, não considero como uma avaliação institucional (ex-professor 04).

A minha experiência foi boa, era usada a metodologia de grupo focal para discutir os resultados da avaliação e os grupos elaboravam sugestões de melhorias e depois apresentavam em eventos as propostas que seriam implementadas (ex-professor 05).

Foi um tempo muito profícuo os anos que trabalhei na Network, é uma instituição muito aberta e que permite aos professores realizarem seus projetos e participar ativamente da elaboração da proposta pedagógica; com relação a avaliação, era realizada uma autoavaliação muito tranquila e dialogada, as pessoas debatiam as questões identificadas como pontos frágeis e eram elaboradas alternativas com o intuito de avançar. As bases e valores dessa avaliação estavam em sintonia com o projeto pedagógico, assim sendo, tratava-se de uma avaliação que tinha respeito pela opinião das pessoas (ex-professor 06).

Minha experiência foi muito gratificante, estávamos trilhando caminhos totalmente diferentes, mas os considero válidos pelo que entendo por uma avaliação participativa (ex-professor 07).

Os demais ex-professores confirmam que tiveram boa experiência e seus depoimentos aproximam-se bastante dos relatados. A essa mesma questão, os professores atuais responderam:

Particpei de três experiências de avaliação institucional. As duas primeiras na PUC-Campinas, onde, após a avaliação interna, a instituição recebeu uma equipe de avaliadores externos que procurava minúcias institucionais, ou seja, eles pareciam procurar mais os aspectos negativos da instituição do que os positivos. Considerando os indicadores de qualidade, eles arguíram a cada um dos professores em particular e posteriormente em grupo. O mesmo ocorreu com os alunos selecionados pela própria equipe avaliadora. Ao término de todo o processo, nós, professores, sentimos que não foi uma experiência de parceria em busca de melhorias educacionais. A terceira experiência ocorreu junto às Faculdades Network. Nessa instituição, diferentemente da anterior, o processo foi muito tranquilo, tanto em relação a avaliação interna como externa. A equipe externa também avaliou tendo como referencial os critérios dos indicadores de qualidade. Ela procurou ressaltar os aspectos positivos da instituição bem como do trabalho docente e discente (professor 01).

Todas foram positivas, mas achava mais interessante a que era adotada antes da implantação do SINAES (professor 02).

Tem sido muito boa a minha experiência, tenho aprendido bastante a lidar com esse sistema de avaliação (professor 03).

Boa, razoável (professor 04).

Não houve a oportunidade de uma participação direta (professor 05).

Minha participação foi apenas burocrática (professor 06)

Sinto falta de uma participação mais ativa (professor 07).

Eu não considero que vivemos uma grande experiência, nossa participação tem sido reduzida ao preenchimento de entrevistas uma vez por ano, não existe uma participação mais efetiva (professor 08).

Os demais responderam também que, não obstante suas experiências terem sido boas, sua participação tem se restringido a determinados momentos. Entre os colaboradores, obtivemos os seguintes depoimentos:

A minha experiência foi muito boa, aprendi muita coisa. A avaliação era durante o ano todo, os alunos eram entrevistados para saber como estava o nosso trabalho e como poderíamos melhor ajudá-los. Era encaminhado para o líder de cada setor um relatório que era feito a partir de reuniões por grupos focais para analisar e apresentar sugestões e mudanças, depois era apresentado aos alunos o que cada setor poderia fazer para melhorar para o próximo ano. Na minha experiência, esse processo ajudava as pessoas a se conhecerem melhor e planejar o trabalho para o próximo ano (ex-colaboradora 01).

A experiência que temos na secretaria é muito boa, já realizamos a avaliação há muitos anos, e o nosso setor é muito elogiado (colaboradora 02).

A minha experiência com a avaliação, aqui na Network, é de longa data, eu me lembro que, quando nós fazíamos as autorreflexões, eram bem mais dinâmicas e prazerosas. Atualmente, a avaliação do Sinaes é muito complexa e punitiva, a participação das pessoas já não é a mesma, nesse ponto, penso que perdemos muito (colaborador 03).

Tenho experiência da avaliação antes e depois do SINAES e considero que a de antes era muito mais envolvente e participativa, guardo muito mais lembranças da autoavaliação, era bem mais simples do que essa que é feita hoje (colaborador 04).

Eu gosto de receber um retorno dos alunos sobre o trabalho de nossa equipe, a minha experiência é boa (colaborador 05).

A minha experiência com a avaliação é normal, eu preencho uma entrevista e avalio tudo e todos e depois também recebo um relatório sobre o nosso setor e a CPA, que propõe mudanças a serem feitas e nos comprometemos em implementar. É uma experiência interessante (colaborador 06).

Entre os ex-alunos, obtivemos os seguintes depoimentos:

Tudo que eu aprendi sobre a maneira de participar foi durante as avaliações realizadas na Faculdade, eu gostava muito de participar, os alunos falavam abertamente o que pensavam sobre o curso e já diziam também como deveria ser (ex-aluno 01).

Eu me lembro que a gente preenchia umas folhas em papel muito longas e cansativas, depois eram feitos debates (ex-aluno 02).

Eu participava de uma autoavaliação, a gente fazia uma reflexão junto com os professores e eles nos diziam o que precisávamos melhorar para ser um aluno melhor, como poderíamos melhorar o curso e a faculdade (ex-alunos 03).

A minha experiência foi boa, eu gostava de ouvir os outros alunos falando sobre as suas vidas e como eles superavam as suas dificuldades, eu procurava levar o curso a sério (ex-aluno 04).

A experiência que eu tive foi boa, o curso todo se reunia para discutir o que poderia melhorar, a importância de cada matéria, como estavam as aulas dos professores, tudo era discutido naqueles seminários de avaliação. Eu acredito que demos muitas contribuições para o curso de Administração ser o que ele é hoje (ex-aluno 05).

A avaliação consistia em preencher uma ficha de avaliação dos professores, da Faculdade, depois eram feitas reuniões para se resolver o que seria mudado (ex-aluno 06).

Os demais ex-alunos apresentaram depoimentos similares, confirmaram que tiveram boa experiência e que as avaliações eram participativas e deliberativas. Já os alunos atuais, sobre esse mesmo tema, responderam:

Foi de forma clara e abrangente (aluno 05).

Foi muito relevante para a minha reflexão sobre a minha aprendizagem (aluno 06).

Foi bem bacana, tivemos a oportunidade de expor questões que pessoalmente teríamos dificuldade de falar (aluno 07).

Respondi a um questionário que passou uma pesquisa que falávamos da escola no geral, da qualidade dos professores, da estrutura, da cantina, da papelaria, biblioteca etc. (aluno 13).

Foram levantadas questões sobre diversas áreas da instituição (aluno 16).

Inicialmente, foi um pouco complicado, mas com o tempo consegui me adequar ao sistema (aluno 26).

Foi desagradável, pois acredito que essa avaliação é desnecessária (aluno 28).

Informativa, experimental (aluno 29).

Foi diferente e satisfatório, por ter conhecido outra forma de avaliação (aluno 32).

Foi legal, na Fatec, Americana. Era através de um sistema online do Centro Paula Souza (aluno 33).

Eu esperava mudança (aluno 35).

Foi produtiva, uma vez que mudanças ocorreram (aluno 43).

Foi por meio de sorteio e eu fui escolhida para fazer (aluno 61).

Não influenciou em nada na minha vida (aluno 63).

Não tive oportunidade de participar ainda (aluna 65).

Esses depoimentos recuperam os momentos importantes da avaliação na instituição, um tempo que foi do período de 2000 a 2004, e outro que vai de 2005 ao atual. Percebe-se que ex-professores, ex-colaboradores e ex-alunos relatam que a avaliação institucional não era pensada ou organizada da mesma maneira que a conhecemos hoje, pelo contrário, nesse curto período de tempo, com influências das experiências desenvolvidas pelo Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior (PAIUB), se pretendia naquela época a consolidação de uma avaliação mais participativa, fundamentada em uma visão de Educação como bem público e na perspectiva de consolidação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim sendo, a instituição passou a desenvolver as suas primeiras experiências com o intuito de autoavaliar os seus próprios projetos político-pedagógicos, entre outros documentos institucionais, e perceber em que medida as práticas estavam sendo coerentes com a missão e com os compromissos assumidos à sociedade e, em especial, com os estudantes. A avaliação era realizada permanentemente durante todo ano letivo através de uma Câmara de Pesquisa e extensão que tinha a autoavaliação como um projeto de investigação que visava a consolidação da identidade institucional.

Com a chegada do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), já se tinha uma cultura de avaliação na instituição e não se percebeu grande

modificações entre o texto da lei e o que já se vinha praticando, causou estranheza a questão das punições, mas a princípio não foi visto como um problema. Porém, com o tempo, a avaliação deixou de ser coerente com o caráter formativo que as Faculdades Network estava procurando se aproximar. Assim, a instituição passou a resistir a esse sistema, mas chegou a um ponto, nos últimos anos, que foi ficando cada vez mais difícil com a chegada dos indicadores, quando se tornou regulação.

Na opinião dos professores e alunos atuais, percebe-se queixa de falta de participação e envolvimento no processo, uma compreensão de avaliação institucional já consolidada na lógica de regulação. Os ex-colaboradores, por sua vez, trazem elementos comparativos entre esses dois períodos, pois grande parte deles é colaborador na instituição há muitos anos.

A décima quarta questão interroga se, caso não houvesse um programa como o SINAES, acha que a avaliação institucional seria realizada? A opinião sobre essa questão pode ser observada nos depoimentos a seguir. Os ex-professores responderam:

Sim, a instituição precisa se conhecer (ex-professor 01).

Eu acredito que as pessoas já não acreditam mais na avaliação. O SINAES foi um grande golpe em todos nós, professores, que ficamos elaborando propostas e depois recebemos uma pronta, com roteiro e dimensões estabelecidas. (ex-professor 02).

Sim, mas não da forma como é posta hoje pelo SINAES (ex-professor 03).

Acredito que se a avaliação institucional fosse realmente para se saber os limites da oferta de uma educação de melhor qualidade, sem nenhum tipo de punição, que fariam sim (ex-professor 04).

Na minha opinião, não fariam, pois hoje a educação é pautada pelo custo e não é barato fazer uma programa de avaliação para elaborar um diagnóstico completo sobre uma instituição (ex-professor 05).

Para mim, a avaliação é algo que faz parte da educação, se avaliamos os alunos, eles têm todo direito de nos avaliar e também de decidir os rumos que a instituição irá tomar. É preciso envolver os alunos em tudo que se passa na educação superior (ex-professor 06).

Os professores atuais responderam:

Penso que não. A normatização via SINAES, mesmo com seus limites, significou um passo fundamental para mensurar a qualidade do ensino superior no Brasil. Poucas instituições de ensino superior assumiram a perspectiva de autoavaliação sem as diretrizes oficiais (professor 01).

Sim, se tivesse o interesse em se autoconhecer (professor 02).

Acho que seria, porém, de forma reduzida e apenas para instituições preocupadas com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão praticados por ela (professor 03).

Sim, poderia ser realizada por iniciativa da instituição, porém a abrangência nacional seria melhor (professor 04).

Se ficar à mercê de cada instituição, acredito que não (professor 05).

Não! Pouquíssimas realizariam e não nessas bases (professor 06).

O ex-colaborador respondeu:

Eu acho que as instituições mais comprometidas com a qualidade e com os alunos fariam a avaliação, mas se houvesse punição e se não for algo tão caro para as faculdades (ex-colaborador 01).

Os colaboradores responderam:

Eu acredito que sim, pois as instituições não têm outras ferramentas para medir a satisfação dos alunos (colaborador 01).

Essa avaliação institucional do SINAES, eu acho que, se pudessem, não fariam jamais, mas, aqui na Network, a autoavaliação que se fazia antigamente, eu acho que voltaria a ser feito, porque era boa (colaborador 02).

Acho que não, nem as universidades públicas fazem (colaborador 03).

Na minha opinião, não, as faculdades já têm muitas obrigações e espontaneamente não fariam isso (colaborador 04).

Os demais colaboradores acreditam que as instituições fariam avaliação institucional mesmo sem serem obrigadas. Os ex-alunos, a essa mesma questão, responderam:

Sim, a avaliação é um muito importante para a instituição e para os alunos(ex-aluno 01).

Eu acredito que sim, pois as faculdades têm que dar voz aos alunos (ex-aluno 02).

Eu penso que fariam sim, pois os alunos fariam por conta própria se não fosse feita pela faculdade (ex-aluno 03).

Os demais ex-alunos responderam que sim e consideram a avaliação importante.

A opinião dos alunos é que as instituições não fariam a avaliação institucional se não fossem obrigadas, apenas trinta por cento do entrevistados acreditam que elas fariam voluntariamente.

Essa questão nos oportuniza perceber o quanto e em que medida a avaliação institucional é tida como negativa, punitiva e ainda há a concepção de avaliação que os alunos aprenderam aos longos dos anos, que está na educação superior, similar inclusive a presente no depoimentos dos professores.

Na verdade, o que revela essa questão é que esse público não vislumbra outras possibilidades desta instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pois essa concepção, na percepção de grande parte dos entrevistados, aproxima-se muito mais de uma regulação, conforme entende Afonso (2000).

Um sopro de lucidez é recuperado pelos ex-professores, ex-colaboradores e ex-alunos que, pelo fato de terem outra relação com avaliação, conseguem acreditar um pouco mais no seu potencial transformador, ainda assim não se trata de uma unanimidade.

Conforme os capítulos anteriores, que tratam da avaliação institucional no Brasil, e ainda à luz desse mesmo autor, podemos afirmar que a cultura de avaliação institucional estabelecida no país é de regulação e esta foi introduzida pelo atual Sistema de Avaliação da Educação Superior, que não demorou mais que quatorze anos para atingir tal objetivo.

Assim sendo, sem as pessoas conhecerem as experiências anteriores e principalmente terem sido levadas a pensarem em outras alternativas, entendem esta como modelo e, com quase nenhuma criticidade, não avançam no sentido de discutir as formas de

se avaliar, mas acatam fórmulas matemáticas e estatísticas, enquanto o governo cuida de avaliar a educação superior a sua forma.

Essa tese pretende desconstruir essa forma de pensar linear e colocar a avaliação institucional em outras bases, em outra lógica, a formativa e coerente com a avaliação da aprendizagem, também formativa.

Na décima quinta questão, os entrevistados foram inquiridos sobre o seu entendimento por qualidade da educação superior, e os ex-professores responderam:

Na minha opinião, qualidade da educação superior é um compromisso que se tem com a sociedade (ex-professor 01).

Penso que qualidade é o resultado de um trabalho em equipe, que tem todas as condições de trabalho necessárias para desenvolver os alunos (ex-professor 02).

Qualidade para mim é dar autonomia para os professores cuidarem da educação e promover as mudanças que precisam (ex-professor 03).

Qualidade da educação superior é algo que um dia poderá ser discutido no Brasil, mas até agora estamos discutindo ainda o acesso (ex-professor 04).

Qualidade da educação superior é envolver todas as instituições do país em uma sinergia que promova a solidariedade, a colaboração e o intercâmbio de conhecimentos e de recursos entre todas. É ter todos os profissionais valorizados e motivados para educar seu povo (ex-professor 05).

Qualidade da educação superior é algo que envolve e compromete também a educação básica, não pode haver qualidade na educação superior com o nível de formação que os alunos têm chegado do ensino médio (ex-professor 06).

Os professores atuais responderam:

A qualidade do ensino superior engloba a instituição em todos os seus aspectos e dimensões. É preciso considerar a qualificação do corpo docente (potencial de produção científica, remuneração, dedicação à instituição), infraestrutura (salas de aula, laboratórios, espaços de convivência etc) e a organização administrativa (professor 01).

Qualidade é requisito básico para a educação superior cumprir o seu compromisso com o desenvolvimento social e econômico do país (professor 02).

Uma forma de desenvolvimento humano (professor 03).

A qualidade na educação superior é indicadora de processo capaz de criar profissionais autônomos, no sentido do seu desenvolvimento profissional. Para isso, precisa de um projeto pedagógico que privilegie, não apenas conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades. Então, é um processo sofisticado que precisa ser acompanhado de forma constante (professor 04).

Interpretação sistêmica entre pesquisa, ensino e extensão (professor 06).

Entendo que a formação deve ser conduzida por Mestres e Doutores (professor 07).

Abrange todos os aspectos, detalhes, por menores características! (professor 08).

A qualidade é requisito para uma educação superior cumprir o seu compromisso com o desenvolvimento social e econômico do país (professor 09).

Qualidade é investimento em pesquisa, em laboratórios e biblioteca (professor 10).

Na minha opinião, qualidade é remunerar dignamente os professores e dar-lhes condições de trabalho (professor 11).

Qualidade é ter uma equipe composta por professores, grande prestígio nacional e internacional, pela sua produção intelectual e acadêmica (professor 12).

Qualidade na educação superior é o resultado de um engajamento entre os professores, a comunidade e as condições de ensino, que geram construção de conhecimento e formação técnica de alto gabarito (professor 13).

Qualidade da educação superior é uma construção diária que precisa ser feita com paixão, dedicação e competência profissional (professor 14).

Para os colaboradores:

Qualidade é ter bons professores, os recursos necessários e os alunos interessados em aprender (ex-colaborador 01).

Para os colaboradores qualidade da educação superior é:

Para mim, a qualidade de ensino está ligada a muitos fatores, entre eles, os principais são: a formação e experiência dos professores, a grade curricular do curso, que deve ser voltada ao mercado de trabalho, a uma formação humanística e a sua estrutura física, como Bibliotecas e Laboratórios (colaborador 01).

Para que se tenha qualidade, é preciso de vários fatores: bons professores, biblioteca, material, laboratórios de qualidade etc. (colaborador 02).

Ótimos professores, acervo bibliográfico, estrutura da instituição (colaborador 04).

Quando todas as pessoas acreditam, tem todas as condições para aprender (colaborador 05).

Qualidade, na minha opinião, não se faz apenas com bons professores, mas, sem isso, não se tem qualidade (colaborador 06).

As oitavas com os alunos atuais nos permitiram captar o que entendem por qualidade da educação superior, sendo:

Um ensino construtivista (aluno 01, 03).

Uma faculdade onde os alunos possam se sentir bem e aprender alguma coisa (aluno 02).

Qualidade de educação seria uma educação que forma para a vida para a prática (aluno 03).

Ter professores capacitados e preparados para passar o conhecimento e experiências, uma boa estrutura com equipamentos, material e conteúdo atual, e teoria relacionada com a prática (aluno 04).

Qualidade é você ter docente capacitados para ensinar aos alunos que estão interessados a aprender (aluno 05).

Uma educação que leve o graduando a refletir sobre o que aprendeu e como utilizar isso a seu favor e a favor dos outros, buscando melhorar as condições sociais do nosso país, e não apenas visar recompensa financeira (aluno 36).

Uma instituição com profissionais responsáveis em passar o conhecimento, não reter para si (aluno 37).

Entendo que a educação é um processo em que o aluno constrói seu aprendizado, e uma educação superior de qualidade é formar pessoas e profissionais competentes (aluno 38).

A relação entre prática e teoria, a possível aplicação dos conteúdos estudados com a rotina de trabalho (aluno 39).

A qualidade está baseada no que aprende no curso (aluno 40).

Uma educação que prepara o aluno para a vida não só profissional, mas também para a vida pessoal e social (aluno 41).

Formação reflexiva e prática (aluno 42).

Qualidade seriam professores capacitados, com formação de qualidade (aluno 43).

Uma educação que forma os alunos por completo, fornecendo todos os recursos e conteúdos possíveis para proporcionar um melhor aprendizado (aluno 44).

Qualidade de ensino é algo que não se pode medir apenas em avaliações, mas quando há um tipo de ensino que garanta ao aluno um pleno desenvolvimento de seus potenciais, formação de pensadores críticos (aluno 45).

Educação que te prepara para pensar melhor sobre o mundo, questionar mais sobre os problemas enfrentados pela sociedade (aluno 46).

A qualidade da educação superior depende unicamente do empenho e interesse do aluno e, portanto, a instituição deve, através das aulas, instigar esse interesse e a curiosidade através das práticas, desta forma, aumentando a qualidade da educação (aluno 47).

Entendo que é uma forma de controle organizacional que provoca efeitos contraproducentes, mas que precisa ser feito para saber a qualidade da educação (aluno 48).

Quando se mede o índice de indicadores da educação (aluno 51).

Quando se avalia a educação (aluno 52).

Ensino de qualidade para formar cidadãos e profissionais completos (aluno 53).

Bons profissionais dando aula (aluno 54).

Uma educação avançada (aluno 55).

Uma coisa que precisamos melhorar (aluno 57).

Entendo que qualidade da educação como eficiência no ensino, desde a filosofia da instituição até os métodos (aluno 60).

Algo que nos fará crescer na vida profissional, e adquirir cada vez mais conhecimento (aluno 61).

Que a qualidade de ensino superior deve não só ser mais rígida e englobar o mercado de trabalho como expandir de todas as formas os conhecimentos tanto educacionais como profissionais! (aluno 63).

O aluno aprender (aluno 73).

Conhecimento amplo na área cursada. Aptidão em efetuar trabalhos relacionados a matéria cursada (aluno 75).

Para ter qualidade na educação, a escola teria que ter uma boa estrutura, salas com capacidades para todos os alunos, um sinal de *wifi* melhor e ótimos professores, mais isso já temos (aluno 78).

Alunos e instituição terem vontade de trabalhar juntos (aluno 79).

Bons professores e coordenadores (aluno 80).

Que prepara o aluno para enfrentar a vida com dignidade (aluno 81).

Uma educação que faça a diferença na vida das pessoas (aluno 83).

Manter todos motivados e empenhados a aprender mais para ajudar o próximo. (aluno84).

Quando o ensino, professores e funcionários desempenham bem a sua função (aluno 91).

Professores qualificados e um bom método de ensino (aluno 93).

Como o próprio nome já diz, educação superior, ultimamente, esse modelo de educação vem sofrendo com a má qualidade, por falta de professores capacitados e escolas com o compromisso de formar pessoas não com o interesse em apenas rendimentos financeiros (aluno 96).

É propiciar a todos os alunos ter sucesso profissional e pessoal (aluno 98).

A qualidade dos profissionais formados (aluno 100).

Se a educação superior supre as necessidades do mercado de trabalho e fornece realmente uma boa formação ao aluno (aluno 101).

É o compromisso verdadeiro que a instituição tem com cada aluno (aluno 102).

Uma instituição com boa infraestrutura, equipamentos disponíveis e boa qualidade de ensino (aluno 104).

Bons professores, conteúdo pertinente e local propício e confortável (aluno 121).

Aquela que realmente muda a vida da gente pra melhor (aluno 123).

Buscar sempre o aperfeiçoamento como pessoa e como profissional (aluno 124).

Qualidade pra mim e ser capaz de produzir conhecimento útil para a sociedade (aluno 125).

A qualidade, seja ela em que área for, deve possibilitar a aquisição ou desenvolvimento de uma tarefa/ação, envolvendo todo e qualquer instrumento facilitador para sua execução. No que tange a “Educação Superior”, entendo que

esta qualidade deva estar centrada na “Qualificação/preparação” do aluno para que, se apoderando do conhecimento apresentado durante o processo de graduação, seja capaz de refletir acerca de sua intervenção no mundo, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da sociedade, o que atribui à “Qualidade da Educação Superior” o papel de mediadora na adequação dos meios utilizados na formação de todo e qualquer aluno que se põe junto ao processo de graduação oferecido pela instituição de ensino superior, de forma que o programa de ensino seja revisto, reestruturado, reelaborado, sempre que necessário, para atingir, assim, o objetivo primeiro, qual seja, o preparo desses jovens para uma atuação consciente e eficaz, junto ao processo de criação e desenvolvimento do conhecimento que alimenta toda a nossa sociedade, seja em que área for (aluno 126).

Um direito que todos nós temos, mas se não lutar não chega para todo mundo (aluno 137).

Valorizar os alunos enquanto produtores de conhecimento na realização de atividades acadêmicas e na pesquisa científica de sua área de formação (aluno 139).

Uma coisa muito difícil de se atingir (aluno 154).

Uma formação boa que sirva para melhorar a vida dos alunos, ajudar-lhes a ter um bom emprego e dignidade social. Hoje tem muito curso fraco, os alunos se formam, mas não sabem nada porque o curso não tem qualidade (aluno 157).

Ter acesso a uma educação de qualidade e aprender os mesmos conteúdos que se ensinam para as pessoas mais ricas (aluno 189).

Os demais alunos responderam que não sabem ou que não tem clareza sobre o que seria qualidade, ressaltando que respostas semelhantes aos já citados não foram trazidos porque já estão qualitativamente contemplados na amostra e não interferem na análise geral dos dados, pela incidência ser baixa.

Por esses depoimentos, podemos concluir que, para os colaboradores, a qualidade é um conjunto de fatores que envolvem currículo do curso, infraestrutura física e tecnológica disponíveis e em conformidade com as expectativas das pessoas, e que os professores são de fato muito importante para se consolidar uma educação de qualidade.

No que se diz respeito a qualidade na educação superior, os alunos têm opiniões diferentes sobre o que seria, uns a defendem enquanto um direito que deve ser garantido a todos, outros reforçam a ideia de que qualidade está articulada a possibilidade de construir conhecimento, outros que é alcançada quando o aluno consegue um bom emprego e dignidade social. Os professores também acreditam que a qualidade se faz com bons

professores, com autonomia profissional, com infraestrutura, bom método de ensino que articule teoria e prática. Especialmente os alunos atribuem a Educação Superior uma esperança de que, se tiverem acesso a educação de qualidade, melhorarão a sua vida e a sociedade.

Pelas respostas, percebe-se que o conceito de qualidade em educação desvela-se extremamente complexo. É preciso se considerar uma ampla gama de dimensões para se considerá-la. Entendemos que uma instituição de ensino tem qualidade quando se mostra capaz de propiciar às pessoas que se apropriem de um capital cultural que transforme a vida, que envolva a comunidade em uma sociedade mais justa e sustentável. É preciso se avançar para atingir tal concepção de qualidade, que se situa muito além dos aspectos objetivos. Extrapolando os aspectos meramente estruturais, qualidade em educação envolve também dimensões subjetivas.

A análise da Qualidade da Educação deve ser dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes partícipes individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as prioridades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais aos exercícios da cidadania (DOURADO, (s/a), p. 03).

Os diversos entendimentos advindos dos depoimentos, proferidos por diferentes sujeitos, vem a confirmar o caráter polissêmico da qualidade, assim sendo, podemos afirmar que a qualidade, assim como a avaliação institucional, serve e está a serviço da educação e da sociedade que se pretende.

Há necessidade de se conceber e significar essa categoria, a nosso ver, de maneira associada a concepção de homem e de sociedade que se quer formar, considerando-se a complexidade que o fenômeno educativo representa. Entendida como resultados, a qualidade estabelece com a Educação uma relação de *insumos-processos-resultados*, sendo o aluno o responsável em apresentar os resultados da educação, conhecidos pelo seu desempenho. Por outro lado, entendemos que qualidade pode ser construída através das relações entre os aspectos objetivos e subjetivos, e que esta se dá durante esse processo, não

cabendo nem aos alunos, tampouco aos professores ou a equipe diretiva individualmente responderem pela qualidade, pois esta deve ser percebida em relação ao projeto político-pedagógico, ao plano de desenvolvimento institucional, entre outros documentos institucionais de construção coletiva. Evidentemente, só terá sentido e capacidade se apurar a qualidade o coletivo que criou e desenvolveu dialogicamente o planejamento e a avaliação educacional.

Compreendemos que não se pode entender o que é qualidade sem se saber para qual planejamento educacional, para qual realidade e para qual projeto político-pedagógico. E ainda da mesma forma a avaliação institucional formativa deve ser entendida numa realidade que responde qualidade para quem e para quê.

A décima sexta questão interroga os sujeitos desta pesquisa se consideram que os diversos processos de avaliação realizados contribuem para a qualidade da educação oferecida pelas Faculdades Network e por quê. Sobre essa questão, os ex-professores responderam:

Considero que sim, pois houve avanços em vários aspectos (ex-professor 01).

Sim, porque os debates e as reflexões sempre ajudam a entender melhor a instituição (ex-professor 02).

Sim, porque os processos ainda têm muito que evoluir, mas sempre colaboram (ex-professor 03).

Sim, porque acredito que tenham potencial os processos de avaliação que atendem a objetivos criados pelo coletivo acadêmico (ex-professor 04).

Sim, pelo que observei ao longo desses anos (ex-professor 05).

Na minha opinião, os processos de avaliação realizados na Network foram importantes para os cursos e para a instituição, mas eu vejo que quem mais ganhou mesmo foram as pessoas envolvidas, pois estas aprenderam muito (ex-professor 06).

Sim, porque, entendendo o homem como ser político e a avaliação como uma atividade humana que atua na sua consciência e o faz refletir, acredito que esse processo pode contribuir sim (ex-professor 07).

Se for uma avaliação formativa, sim, caso contrário, vejo poucas possibilidades (ex-professor 08).

Os demais ex-professores responderam que sim e tem opinião próxima das relatadas. Já os professores atuais responderam:

Acredito que sim. Os processos avaliativos sempre desencadeiam em ações consensuais a serem tomadas pela instituição. Essas ações são resultantes de avaliações internas e externas e visam melhorias no processo educacional (professor 01).

Sim, entretanto, parcialmente, porque demanda muita energia para focar nas dimensões exigidas pelos requisitos e regulamentos, e esse dispêndio de energia empobrece os ganhos em avaliar o que realmente é importante para instituição em nível local (professor 02).

Sim, pois nos obriga a mostrar o nível de atualização (professor 03).

Sim, porque, sem avaliar, não se mede, sem medir, não se pode comparar, sem comparar, não se pode melhorar! (professor 04).

Sim, permite um melhor direcionamento das ações e recursos (professor 05).

Sim, pois obriga o professor a produzir artigos e, conseqüentemente, pesquisar (professor 06).

Os demais professores responderam apenas sim e suas justificativas e argumentos são similares a esses depoimentos.

No caso dos depoimentos dos ex-professores e professores, percebemos que todos concordam que os processos de avaliação realizados pelas Faculdades Network contribuem para a qualidade da educação oferecida por essa instituição. Mas o que é necessário destacar, para que não passe despercebido, é o conceito de avaliação que está por trás dos depoimentos. A leitura que fazemos é que os ex-professores relatam sua vivência em um tempo em que se estava experimentando alternativas participativas e democráticas para a avaliação, prática livre e desimpedida, com capacidade emancipatória e certamente promotora de uma qualidade com a mesma finalidade.

Já no caso dos professores atuais, percebe-se claramente as finalidades dessa avaliação imposta pelo governo, que pretende controlar, fiscalizar e manipular a

comunidade acadêmica e a sociedade de maneira geral. O que nos causa perplexidade é perceber os professores concordarem com isso e acharem bom serem obrigados a produzir. Esse sim dos professores atuais dado a questão é para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que demonstra certo apoio a uma visão de avaliação que, a nosso ver, não é coerente com os professores que conhecemos. Demonstra que estes ainda não fizeram uma leitura mais atual desse sistema, mas que em breve a farão. O que fica claro é uma consciência de que a avaliação tem potencial, que é importante, resta avançar no sentido de perceber que não é toda avaliação que pode colaborar, mas a necessária é uma coerente, caso contrário, ela introduz lógicas contraditórias, e isso deve ser combatido, os professores precisam encontrar formas de resistência permanentemente.

Quanto aos colaboradores, obtivemos apenas uma resposta para essa questão, sendo:

Sim, as Faculdades Network sempre prezaram pela qualidade no ensino e na formação de seus alunos, por isso realizou com rigor os seus processos avaliativos (ex-colaborador 01).

Os colaboradores atuais responderam:

Sim, a avaliação tem ajudado muito a instituição melhorar (colaborador 01).

Sim, na minha opinião, a avaliação é muito complicada, mas ajuda sim (colaborador 02).

Eu acho que contribui sim e que deve ser mantida (colaborador 03).

Os demais colaboradores responderam que sim e suas justificativas são muito próximas as desses depoimentos.

Quanto aos alunos, obtivemos os seguintes depoimentos dos que já se formaram:

Sim, a autoavaliação era um momento de muita aprendizagem e o foco era melhorar (ex-aluno 01).

Sim, porque a avaliação chama a atenção das pessoas para ouvir o que os alunos tem a dizer (ex-aluno 02).

Sim, porque a avaliação é importante para o amadurecimento das pessoas (ex-aluno 03).

Sim, porque a avaliação ajuda a melhorar o curso (ex-aluno 04).

Sim, porque as pessoas têm o direito de saber se o curso está bom (ex-aluno 05).

Sim, na minha opinião, a faculdade tem que mostrar o conhecimento que produz para a sociedade (ex-aluno 06).

Cerca de 30 alunos justificaram a resposta e 40 responderam apenas sim. Os demais disseram que a avaliação não contribui para a qualidade da educação. Os depoimentos justificados seguem:

Sim, pois com esse processo a faculdade está sempre se atualizando (aluno 01).

Sim, porque, através desse processo, é possível realizar melhorias na qualidade da educação (aluno 02).

Sim, pois, na avaliação, temos a oportunidade de dizer o que achamos das aulas bem como dos professores (aluno 03).

Sim, a educação na Network a cada ano melhora, através das nossas opiniões (aluno 04).

Sim, pois é possível observar as mudanças durante os anos cursados (aluno 05).

Sim, porque é através das avaliações que sabemos se estamos dominando o que aprendemos (aluno 06).

Sim, porque é importante para a faculdade (aluno 07).

Sim, pois, a partir das avaliações, é possível identificar problemas e elaborar possíveis soluções; são uma forma de levar os alunos a reflexão de seus conhecimentos (aluno 08).

Sim, porque eu posso fazer uma autoavaliação e medir os meus conhecimentos, me questionar, avaliar os meus conhecimentos e me aprimorar mais para desempenhar a minha função com qualidade (aluno 09).

Sim, contribui para a formação de forma mais responsável para os alunos (aluno 10).

Sim, os alunos tem condições de ver onde precisa melhorar e cobrar (aluno 11).

Sim, pois vai verificar se o ensino está sendo aplicado com qualidade (aluno 22).

Faz com que os alunos tenham responsabilidades (aluno 23).

Sim, pois, através das avaliações, descobrimos o que precisa ser mudado (aluno 34).

Sim, porque registramos as nossas dificuldades e os problemas relatados poderão ser resolvidos (aluno 35).

Sim, com toda certeza, toda avaliação que diz respeito a educação da instituição deve contribuir para melhorias! (aluno 57).

Sim, pois a avaliação é um veículo de análise da qualidade de um produto (aluno 67).

Sim, para que haja um melhor entendimento entre a instituição e seus alunos (aluno 78).

Sim, pois já vi acontecerem mudanças (aluno 98).

Considero, porque serve para ver o nível que se encontra o aprendizado e, assim, melhorando cada vez mais (aluno 115).

Sim, talvez se for detectado que muitos alunos estão descontentes, a faculdade tomará alguma ação para melhorar (aluno 123).

Sim, pois a faculdade estará sempre buscando aperfeiçoamento para se sair bem nas avaliações (aluno 127).

Sim. Pode ser uma ferramenta de melhoria de ajudar (alunos 142).

Sim, porque assim a direção não precisa ficar toda hora ouvindo os alunos, a hora de falar é aquela e pronto, já não se fala mais de problemas (aluno 143).

Sim, sempre melhora nos pontos fracos identificados nas pesquisas (aluno 145).

Sim, pois a opinião é saber o que se passa na faculdade, que é de importância para o seu desenvolvimento (aluno 159).

Sim, é através deste método que eles procuram melhorar mais ainda (aluno 27).

Talvez, pelo que vejo é uma evolução automática na faculdade (aluno 162).

A avaliação institucional ajuda para que a instituição possa conhecer os pontos que podem ser melhorados com intuito de melhorar a qualidade de ensino (aluno 177).

Sim, pois só assim podemos dizer o que pensamos (aluno 189).

Sim, pois os professores têm que se comprometerem com a aprendizagem dos seus alunos (aluno 203).

Há também os alunos que se posicionaram criticamente em relação à avaliação, com as seguintes justificativas:

Não porque essa avaliação é para o governo e não pra nós, é uma política pública (aluno 31).

Não, acho irrelevante (aluno 32).

Não. Avaliação não mede qualidade (aluno 33).

Não. Porque a nota não garante o saber, o número atribuído a nota não pode ser o único meio para saber se o conteúdo foi transformado em conhecimento capaz de modificar a sociedade em que vive (aluno 61).

Não. Eles discutem a qualidade, mas somos nós que temos que pagar por tudo que será comprado (aluno 63).

Não, porque, para melhorar, tem que cobrar mais caro e os alunos não conseguem pagar (aluno 72).

Creio que não. O que contribui para a qualidade da educação oferecida são as práticas pedagógicas que, em meu curso, são apresentadas pelos docentes e realizadas na prática através dos trabalhos que os próprios alunos realizam, a troca de conhecimentos entre os próprios alunos (aluno 112).

Cada vez que faz avaliação, sobe mais o preço da faculdade e do financiamento que temos que pagar (aluno 145).

Não. Acho que é uma forma do governo falar que está dando faculdade para o povo, mas teremos que pagar e com juros (aluno 127).

Não, o governo tem que fiscalizar pessoalmente a faculdade (aluno 159).

Não, só faz a mensalidade ficar mais cara (aluno 177).

Diferente do que pensam os professores, os alunos atuais já tecem críticas à avaliação que aí está, podemos perceber que qualidade para os alunos tem muitos significados e, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), apenas um. A qualidade para o governo é a padronização de um modelo de educação para todas as universidades,

centros universitários, faculdades isoladas e faculdades, independentes se públicas ou particulares, se do norte ou sul do país.

O depoimento do aluno de número 72 demonstra uma preocupação da qualidade associado ao custo das mensalidades, pois, no setor particular, as instituições são mantidas por recursos oriundos dos valores pagos pelos estudantes e a imposição de determinada qualidade, em última instância, representaria um custo elevado que este teria que pagar para poder ter. Uma total inversão de valores! Desta feita, aquele que poderia exigir mais qualidade agora se vê obrigado a não lutar por aquilo que não poderá pagar. Aquele trabalhador que deveria ter educação pública e de qualidade passa, então, a pensar que não se deve exigir qualidade do governo.

Os alunos que respondem sim são mais atentos e percebem pequenos avanços que a instituição vem promovendo no sentido de atender as expectativas dos estudantes observados nos processos de avaliação institucional. A nosso ver, essa avaliação deve ser uma oportunidade formativa para os estudantes se engajarem e aprenderem a lutar pelos seus direitos sociais num sentido mais amplo. Devem participar de assembleias e aprenderem a tomar decisões para que utilizem essa experiência em outros espaços sociais. É ainda uma oportunidade para saber as conquistas deixadas pelos alunos que ali estiveram.

A décima sétima questão pergunta aos entrevistados: Se pudesse modificar o SINAES, alteraria alguma coisa? O quê? Os ex-professores responderam:

Daria mais autonomia para as faculdades fazerem seus projetos de avaliação (ex-professor 01).

Na minha opinião, as instituições deveriam participar mais das formulações das políticas públicas de avaliação (ex-professor 02).

Eu me identifico com a lei do SINAES, mas com os indicadores não, tiraria tudo isso (ex-professor 03).

O SINAES é uma lei muito avançada, mas os rumos que tem percorrido não são coerentes com seus princípios (ex-professor 04).

Se eu pudesse, eu faria uma mudança na lógica do SINAES (ex-professor 05).

Sim, eu alteraria a maneira autoritária em que são feitas notas técnicas, a forma que os resultados são apresentados para a sociedade. Penso que os professores precisam participar mais da elaboração das políticas avaliativa (ex-professor 06).

Os professores responderam:

Não sei dizer (professor 01).

Sim, diminuiria a burocracia e daria mais autonomia às instituições (professor 02).

Sim, acabaria com a punição, pois esta reforça uma avaliação ultrapassada (professor 3),

Sim, tornaria o processo mais simples possível, usando mais a tecnologia e ferramentas usadas para medir a satisfação de clientes. Seria um *feedback* muito mais eficiente e transparente (professor 4).

Sim, eu faria uma avaliação participativa (professor 05).

Sim, eu não obrigaria a participação (professor 06).

Sim. Muita coisa, proporia critérios diversificados para a avaliação das instituições públicas e das privadas, considerando especialmente a diversidade dos alunos, dos docentes, dos projetos da instituição pública e particular. Por exemplo, dentre outras questões, fica difícil comparar os resultados obtidos por alunos de instituições privadas que trabalham e estudam no período noturno com alunos de instituições públicas que dedicam-se exclusivamente aos estudos. Assim como também fica difícil comparar a produção científica de docentes com regime de dedicação exclusiva com docentes horistas (professor 07).

Daria mais liberdade para que a Instituição construísse seu modelo próprio de avaliação e não ficasse padronizada como está, desconsiderando-se sua organização política, contexto regional e natureza (professor 08).

Sim, tiraria todos esses indicadores absurdos, enfrentaria os problemas de frente (professor 09).

Me incomoda no SINAES o papel da CPA, pois esta é uma representatividade que ignora todas as outras já existentes nas universidades (ex-professores 10).

Acredito que é necessário formar melhor os avaliadores sobre as diversas visões de avaliação existentes (ex-professor 11).

Eu mudaria a avaliação, pois está muito mecanizada (ex-professor 12).

Mudaria a perseguição que exerce sobre o trabalho dos professores (ex-professor 13).

Eu reformularia totalmente o SINAES e valorizaria a vocação que cada universidade tem (ex-professor 14).

A partir desses depoimentos, podemos aludir que todos os professores teriam desejo de modificar algum aspecto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e cada um deles apresenta pontos que podem contribuir para o aperfeiçoamento desse sistema. Entre os colaboradores, apenas um respondeu essa questão:

Sim, mudaria o peso de alguns quesitos para formação das notas (ex-colaborador 06).

Os colaboradores atuais responderam:

Se eu pudesse, deixaria cada instituição fazer a avaliação da maneira que entendem melhor (colaborador 01).

Aqui na Network, se eu pudesse, voltaria a ser como era antes, bem mais prática e eficiente (colaborador 02).

Eu mudaria a CPA e colocaria pessoas que sabem mais sobre avaliação (colaborador 03).

Eu mudaria o sistema de peso das dimensões e do questionário sócio econômico. Acho muito desequilibrado os pontos que são atribuídos as dimensões e ainda a pontuação de respostas de questionário sócio-econômico (colaborador 04).

Acho que precisa ser revisto esse sistema de pontuação do questionário sócio-econômico (colaborador 05).

Mudaria as dimensões e deixaria livre para a instituição avaliar o que for importante para elas (colaborador 06).

Entre os estudantes, não foi diferente, os depoimentos trouxeram muitas sugestões de melhoria, como segue:

Sim, quebraria o sistema tradicional (aluno 01).

Tudo (aluno 02).

Sim, inverteria essa lógica da avaliação (aluno 03).

Sim, alterar a forma que é aplicada, pois é solicitado tema fora do cotidiano do aluno (aluno 04).

Sim. Tiraria os indicadores, pois eles não revelam a verdade das instituições (aluno 05).

Sim. Alteraria, a forma de se aplicar, pois este não leva em consideração o contexto social (aluno 06).

Sim, não está bom (aluno 08).

Sim. Indicadores não revelam a verdade das instituições (aluno 09).

Sim, não teríamos avaliações por máquinas, teríamos pessoas responsáveis por acompanhar o processo de ensino da instituição (aluno 10).

Sim, criaria um método menos invasivo e competitivo, em que o que seria valorizado seria a participação e a aprendizagem dos alunos mostrados na prática e não apenas em números (aluno 11).

Sim, faria debates entre os alunos e professores (aluno 12).

Sim, tornaria de forma mais democrática como forma de debater os conhecimentos (aluno 13).

Sim, mandaria um e-mail de retorno do que vai ser feito (aluno 14).

Sim, as perguntas (mais objetivas) (aluno 15).

Sim, a forma de vivenciar a rotina de seus alunos (aluno 16).

Sim, acho desnecessário perder tempo com avaliação (aluno 17)

E ainda tivemos retorno de outros 106 alunos, que responderam que não saberiam o que mudar, pois não conhecem suficientemente o sistema; e 13 alunos que não mudariam nada.

Se os professores pudessem mudar o Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES), dariam mais autonomia às instituições, diminuiria a burocracia, não atribuiriam punição aos processos avaliativos. Os colaboradores recuperaram também a pontuação atribuída ao questionário sócio-econômico respondido pelo estudante. Os alunos também

apresentaram sugestões importantes, dentre as quais destacamos a pertinência dos conteúdos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que de fato não abre espaço para o ensino de conteúdos que têm mais significado para os alunos, esta não se aproxima do seu contexto social. Ocorre que esse exame é pautado nas diretrizes curriculares de cada curso, ou seja, os cursos no Brasil recebem os mesmos conteúdos, o que impede ou reduz a liberdade acadêmica e a autonomia dos projetos político-pedagógicos.

A participação dos alunos é questionada novamente por eles, acreditamos que em parte esse descontentamento se dá devido ao fato de participarem por amostragem, mas também pela representatividade indireta, exercida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Nas Faculdades Network, os representantes de classe bem como o Diretório Estudantil (DCE) são lideranças bastante ativas, que têm atendido aos interesses coletivos, o que faz com que estes não compreendam bem o papel que está posto para a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o fato de não participarem do processo avaliativo diretamente, não se sentindo representados.

Entendemos que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é um canal de comunicação direto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que causa algum constrangimento tanto aos professores quanto aos alunos, pois eles sabem que a avaliação que está posta pode prejudicar a nota do curso e da instituição. Dessa forma, já não se sentem tão a vontade em expor suas dificuldades a essa comissão quanto o fariam com os representantes de turma, que é um colega do seu convívio direto.

Podemos perceber, entre os depoimentos dos professores, também uma grande preocupação em não reforçar um modelo de avaliação vinculado ao controle e vigilância, o que de fato pode vir a contribuir para que a avaliação institucional praticada nas instituições aproxime-se mais da própria lei que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que preconiza a avaliação formativa.

Certamente, a nosso ver, o fato de esse sistema gerar indicadores e tentar padronizar a educação, tendo as diversas avaliações como mecanismo para atingir os interesses do Estado, minimizam muito as possibilidades de se consolidar e praticar outra avaliação que não seja visando realizar um controle.

Outro ponto que consideramos fundamental para uma tentativa de se aproximar do que seria uma avaliação institucional formativa seria transformar esse processo em uma pesquisa sobre identidade institucional, buscando muito mais que o aperfeiçoamento, a verdadeira vocação institucional. Dessa forma, com lógica contrária, acreditamos que o sistema atual poderia tornar-se um sistema de informação muito mais inteligente e estratégico para o país e para a sociedade. Mas, há de se ter esperança em outras formas de avaliação possíveis e de se praticar uma que realmente valorize a comunidade acadêmica.

Na sequência dos guiões de entrevistas, os inquiridos responderam a décima oitava questão, que lhes pergunta como avaliam o grau de transparência dos processos de gestão nesta Faculdade. A essa questão, todos os ex-professores responderam que é elevado o grau de transparência dos processos de gestão nesta Faculdade e que as questões sempre foram tratadas abertamente. A maioria dos professores atuais responderam-na no mesmo sentido, como podemos acompanhar as respostas a seguir:

Os processos seguem as leis em vigor (professor 02).

Muito bons. Exceto avaliações nominais do trabalho docentes, todos os dados estão disponíveis para a comunidade acadêmica (professor 03).

É transparente, objetivo, simplificado e de fácil acesso (professor 04).

Avalio como adequado, pois as decisões pedagógicas, as questões relacionadas a avaliação, são socializadas, atendendo aos interesses e necessidades dos alunos e dos docentes (professor 05).

Acho satisfatórios, existe preocupação em transformar o processo burocrático em um processo que produza ganhos efetivos (professor 06).

Houve, porém, uma resposta que se coaduna com esse sentido dado, mas apresenta-a com certa ressalva, antevendo que é possível avançar mais na abertura para discussões em grupo:

Os processos de gestão na faculdade são transparentes, mas podem avançar bem mais, no sentido de envolver toda a comunidade acadêmica nas decisões fundamentais (professor 01).

Os demais professores responderam bom e satisfatório para essa questão. Da mesma forma, consideram transparentes os processos de gestão nas Faculdades Network todos os colaboradores, como se lê nos depoimentos a seguir:

Acho muito bom, tudo tem disponível na biblioteca, no site e pela CPA (colaborador 01).

Grau de transparência para mim é de 90% (colaborador 02).

A instituição é muito transparente (colaborador 03).

Avalio os processos de gestão da faculdade com muita transparência, percebo também que há espaço para discussões e as sugestões são sempre bem vindas (colaborador 04).

É ótimo, pois como a pergunta diz, é transparente (colaborador 05).

Bom, tem que se saber o que é transparência para o SINAES, é apenas publicar um relatório. Isso é transparência? (colaborador 06).

Perguntados sobre essa mesma questão (número 18), os alunos responderam:

Bom, pois sempre temos dúvidas, elas são bem esclarecidas sobre todos os assuntos (aluno 01).

Referente a transparência no processo de avaliação, pode ser considerada boa (aluno 02).

A gestão talvez poderia ser mais participativa (aluno 03).

Acho muito bom, com a participação de alunos em reuniões e outros momentos decisivos (aluno 04).

Acredito que todas as instituições estão preocupadas com a posição que terão no *rankings*, então fazem tudo que é necessário (aluno 05).

Avalio com 8 (aluno 06).

Poderia ser mais claro, onde todos tivessem as mesmas oportunidades de igualdade (aluno 07).

Poderia ser de forma mais esclarecida e democrática para todos (aluno 08).

Para obter informações, é necessário contatar a direção, pois não há um informativo prático e direto. Normalmente, passa por mãos de representantes de salas que não sabem repassar informações (criar um portal de notícias seria bom) (aluno 09).

Os demais alunos que responderam a questão também disseram que sim.

A partir desses depoimentos, podemos perceber que há transparência nos processos que as Faculdades Network realiza, mas que pode haver ainda mais, se implementadas as propostas indicadas, como o aumento da participação, que comprova bem a nossa tese defendida nesta pesquisa. Com relação ao depoimento do aluno número nove, registramos que os relatórios de avaliação estão disponíveis no site da instituição e que este também possui um portal de notícias, sob responsabilidade do setor de comunicação, e há uma jornalista que elabora e disponibiliza as notícias, inclusive pelas redes sociais.

Sobre essa questão, podemos, então, de maneira geral, concluir que a comunidade considera bom o grau de transparência oferecido, o que é muito importante, pois é necessário que um relacionamento educacional possa pautar-se na confiança e na honestidade. No que diz respeito a transparência nos processos de gestão especificamente, a própria avaliação institucional gera um relatório, que contém os pontos em que a equipe diretiva se compromete a implementar ou, se for o caso, justificar-se. Esse relatório é público e enviado cópia ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) diretamente pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). É também de responsabilidade desta acompanhar a implementação das mudanças por parte da gestão, na conduta dos professores e de cada setor avaliado.

A nosso ver, é muito importante para a formação dos estudantes que estes reflitam sobre os problemas da instituição de maneira direta, não representativa, através de assembleias públicas, como forma de aprender a participar e a tomar decisões dialogicamente, em prol do coletivo. Acreditamos ser importante aprofundar os conhecimentos sobre a transparência, pois a instituição no caso, além de cumprir aos quesitos solicitados pelo sistema de avaliação, também publica a produção dos seus professores e de seus alunos, assim como os relatórios de responsabilidade sócio-ambiental e contábeis, o que considera importante para o conceito de transparência.

A pergunta que segue é a décima nona e indaga unicamente a quem os professores devem prestação de contas do seu trabalho. A essa questão, os ex-colaboradores responderam unanimemente que a prestação de contas de seu trabalho deve ser feita diretamente ao coordenador do curso ao qual estão vinculados. Os professores atuais responderam:

Os professores devem prestar contas primeiramente ao colegiado e aos próprios discentes, sob a mediação da coordenação de curso e da direção pedagógica (professor 01).

A eles mesmos e aos seus alunos (professor 02).

Não acho o termo “prestação de contas” adequado, mas acho que ele deve debater seu trabalho, de forma constante e sistematizada, com a coordenação de curso (professor 03).

A coordenador de cursos (professor 04).

A comunidade (professor 06).

Pela ordem ao conselho superior, ao colegiado de curso, ao diretor acadêmico e ao coordenador de curso (professor 07).

Aos alunos e fazemos isso apresentando nossos planos no início de cada semestre e, ao término deste, avaliamos se conseguimos atingir o que foi proposto, pois isso não depende somente do professor, aliás depende muito do aluno (professor 08).

Como professor, a minha preocupação central é com os alunos, eu preciso saber o que eles precisam, como eles aprendem e por isso meu compromisso é com eles (professor 09).

Penso que já existem formas de prestação de contas suficientes do trabalho docente (professor 10).

Os demais professores que responderam a questão têm opinião muito similar ao depoimento de número 07, o que demonstra que a hierarquia está bem posta na atuação política. Considerando-se esses depoimentos em seu conjunto, os professores afirmam que preferem prestar contas de seu trabalho para a comunidade acadêmica e sentem-se à vontade em debate para discutir seu trabalho com seus pares, como os coordenadores de curso, nos órgãos colegiados e com os alunos.

Já os colaboradores consideram que os professores deveriam prestar contas para o setor de recursos humanos e para os demais colaboradores também; e ainda disseram que a prestação de contas deveria ser para o coordenador e diretor acadêmico da instituição. Continuando sobre a mesma questão, a quem os professores devem prestar contas do seu trabalho, os ex-alunos responderam que deve ser para o coordenador de curso e direção. Com os alunos atuais, não foi diferente, como se observam a seguir, as respostas não sofrem grande variação:

Num primeiro momento, a sua própria consciência, refletindo e ponderando acerca da contribuição de suas ações para com a formação/desenvolvimento de seus alunos. Num segundo momento, para com a coordenação do curso em que atua, de forma a avaliar o cumprimento do programa do curso em que atua, bem como apresentar ações necessárias para adequar tal programa às necessidades atuais que, por exigências das transformações sociais, se apresentarem como necessárias. E, num terceiro momento, a toda comunidade acadêmica, composta pela comunidade local, corpo discente, corpo docente, gestão institucional e gestão ligada a órgãos externos, cuja atuação seja direcionada à “Qualidade da Educação Superior” (aluno 01).

Para o diretor, para o coordenador do curso e para os alunos (aluno 02)

Para o coordenador do curso, pois ele é o líder (aluno 03).

Para o diretor (aluno 04).

Para os alunos, pois são eles que pagam a faculdade (aluno 05).

Para os alunos (aluno 06).

Para os Recursos Humanos (aluno 07).

A essa questão, podemos afirmar que, segundo os depoentes, a prestação de contas dos professores deve ser feita diretamente à direção, aos coordenadores de curso, aos alunos e ao setor de recursos humanos, demonstrando que os professores têm que prestar contas de seu trabalho a muitas pessoas, para os alunos, inclusive. A justificativa foi que os alunos são os que pagam seus salários. De fato, em uma instituição particular, como é o caso das Faculdades Network, os alunos pagam os seus estudos, mas será mesmo que por

isso os professores têm que prestar contas de seu trabalho para todos os seus chefes imediatos e ainda a todos os alunos?

Seriam os professores, então, obrigados a fazer de suas práticas profissionais o desejo dos estudantes porque eles pagam? E se não pagassem, seria diferente? O que seria da qualidade da educação e dos próprios professores se os alunos tomassem todas as decisões isoladamente? A nosso ver, o depoimento dos alunos demonstra nada mais que seu perfil de trabalhador, submetido a imensa jornada durante o dia e ainda outra noturna com os estudos, desempenhando um papel nos dois espaços sociais subalternos, demonstrando a submissão em que vive e acreditando ser essa forma de exploração natural e correta. Quando se vê em uma condição de “patrão”, pretende subordinar a todos.

Já os professores, enquanto profissionais, evidentemente, preferem prestar contas de seu trabalho a seus órgãos colegiados, e a sua opinião deve prevalecer, a nosso ver. Evidentemente que as práticas pedagógicas são públicas, e o Estado tem todo direito de exigir prestação de contas das instituições públicas e particulares, mas, a nosso ver, isso pode ser feito por meio de relatórios institucionais anuais, de publicações científicas e outros meios que valorizem as instituições, que divulguem o que elas têm de produtivo e que promova o intercâmbio entre elas, não a competição.

Essa questão nos permite perceber também o quanto esse sistema de avaliação visa avaliar o trabalho docente e ainda como estabelece uma visão do aluno consumidor, portanto detentor do direito de consumir o avaliar. A nosso ver, o professor deve ser avaliado como profissional, receber retorno de suas práticas pedagógicas constantemente e ser valorizado como pessoa e como profissional. É mister que tenha autonomia para desenvolver seus projetos na educação superior, condições de trabalho dignas e coerentes com a complexidade e responsabilidade que é ser professor.

A próxima questão é a vigésima e interroga os entrevistados se acham suficiente o sistema de informação existente nas Faculdades Network; a essa questão, os sujeitos responderam como segue:

Todos os ex-professores responderam que sim e que a quantidade de informações que se tem é bastante completa. Os professores atuais responderam:

Sim, mas poderia ser muito mais inteligente (professor 01).

Sim, acho que existe até um excesso de informação que não se transforma em conhecimento (professor 02).

Sim, penso que é necessário diminuir o tanto de informação que se tem e que não é usada (professor 03).

Os demais professores também responderam que sim e seus depoimentos não se diferenciam dos demais já apresentados. Um ex-colaborador também respondeu sim e os colaboradores responderam:

Acho, mas acredito que poderia ser melhorado. Por exemplo, os comunicados passados na sala poderiam ter uma área no site para ficarem arquivados para consulta (colaboradora 01).

Sim, tem documento demais, precisaria ser bem mais simples (colaborador 03).

Sim, além de burocrático, é muito repetitivo (colaborador 04).

Sim, se tem que ter muitos cadastros, praticamente com as mesmas informações, deveria unificar (colaborador 05).

Os demais colaboradores também responderam que sim.

Quanto aos alunos e ex-alunos que responderam a questão, todos disseram que sim e poucos responderam que não sabem ou não conhecem todos os sistemas de informações que a Faculdade possui. Podemos concluir, então, que existe muitas informações, mas, por vezes, não estão sendo utilizadas da maneira que poderia, tornando-se mais rápida e acessível a todos e ainda avançando na questão de tornar-se mais inteligente.

A questão de vigésima primeira pergunta aos entrevistados investiga se há pessoas que têm receio ou medo das consequências da avaliação institucional e, se houver, qual seria a razão. A ela os ex-professores responderam:

Não tenho medo da avaliação quando participo efetivamente desta (ex-professor 01).

Sim, porque nunca sabemos exatamente o que será feito com nossa avaliação (ex-professor 02).

Não vejo motivo para ter receio de uma avaliação se ela for para melhorar a educação (ex-professor 03).

Tenho receio de ser mal interpretado pelos alunos e também o que esses vão escrever a meu respeito, e isso me gera uma certa ansiedade (ex-professor 04).

Eu tenho muito receio de avaliações quando não são bem planejadas (ex-professor 05).

Quando a avaliação é autoritárias, eu procuro não participar. Se não tem interesse de punir, não pode ser obrigatória (ex-professor 06).

Os professores atuais responderam:

Entendo que o receio esteja em uma avaliação meramente fiscalizadora, controladora, com intuito punitivo (professor 01).

Possivelmente, receio em serem mal avaliados pelos alunos e isso repercutir em demissões (professor 02).

Sim, as pessoas têm medo de serem punidas e identificadas (professor 03).

Sim, há pessoas que têm receio, devido a própria autocrítica ruim do seu trabalho (professor 04).

Não há motivos para isto; a não ser que se obrigue a identificação (professor 05).

Incompetência, pouco conhecimento (professor 06).

Sim, medo de publicarem os resultados de cada professor individualmente e de ser demitido (professor 07).

Não tenho nenhum receio, sempre participei e nunca tive nenhum problema (professor 07).

A avaliação já faz parte da minha vida profissional há muito tempo, não tenho nenhum receio (professor 08).

Os demais professores também confirmaram que não têm razões para ter medo da avaliação, aproximando-se do depoimento de número 08. Considerando o panorama geral desses depoimentos, os professores têm receio de ter uma crítica ruim a seu trabalho e de

serem identificados e expostos, bem como punidos pela demissão. É interessante clarificar esses receios e perceber que eles não refletem a realidade institucional, mas uma cultura estabelecida entre os professores, acreditamos, do setor particular especificamente, tendo em vista que os das universidades públicas são concursados, condição que lhes dá seguridade na carreira depois de vencido o período probatório. Conforme nossos levantamentos, no setor de recursos humanos, nenhum professor foi demitido das Faculdades Network por consequência da avaliação institucional.

Os professores mais antigos parecem bem mais seguros com relação a essa questão, e os atuais já vêm participando de avaliações institucionais ao longo dos últimos quatorze anos, portanto não deveriam mais estar apreensivos, mas ocorre que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vem mudando a sua sistemática e especialmente os pesos dos indicadores, e tais mudanças podem gerar esses receios por parte dos sujeitos avaliados.

Ainda sobre a razão que os levam a sentir medo das consequências da avaliação institucional, os colaboradores responderam:

Acredito que tenham medo porque não são todos que participam, portanto não entendem com a profundidade necessária. A CPA não sabe explicar muito bem o processo e muda muito (colaborador 01).

Penso que as pessoas têm medo porque não conhecem bem o processo, ninguém foi demitido porque teve uma avaliação ruim. Mas trabalhamos para ser excelente, e isso é mesmo muito difícil (colaborador 02).

Eu tenho muito medo de ser demitida, porque os alunos reclamam muito do setor que eu trabalho, acho que é porque eles têm que pagar pela cópias e ficam revoltados (colaborador 03).

A razão é pelo fato de acharem que terão seu perfil exposto (colaborador 04).

Desses depoimentos, podemos concluir que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) precisa envolver mais as pessoas em suas dinâmicas e prestar-lhes as devidas orientações sobre o processo, uma vez que essa comissão representa a comunidade acadêmica, inclusive por ter grande responsabilidade para com todos. Cabe a ela clarificar a todos o que acontecerá caso os colaboradores sejam “mal avaliados”, inclusive dar

garantias de que será mantido o sigilo quanto às questões individuais de cada um dos colaboradores submetidos à avaliação.

Os ex-alunos responderam que não há porque se ter medo ou receio das consequências da avaliação, tendo em vista que o objetivo desta é melhorar a qualidade da educação. Já os alunos responderam que a razão que leva as pessoas a sentirem receio das consequências da avaliação institucional são:

O receio a uma avaliação, seja ela qual for, se dá pelo simples fato de que, uma vez constatada a ineficiência de um trabalho, duas são as ações possíveis, na tentativa de saná-la, são elas: a reestruturação das áreas em que se detecta tal ineficiência, seja no que tange a reestruturação de recursos pedagógicos, didáticos, tecnológicos ou ainda, os recursos pessoais que podem nos levar ao desligamento do profissional responsável pelo processo ineficaz. Contudo, acredito que, quando se conscientiza a todos que estão envolvidos em um processo, seja ele qual for, de que a melhor maneira de se ter ações efetivas e eficazes, seja a manutenção de um processo avaliativo permanente, acabaremos por eliminar tal receio nos profissionais, pois eles mesmos criarão o hábito de avaliarem seu próprio trabalho, adequando, assim, suas ações, de forma a atingirem o objetivo geral, que compreende o produto final do processo em que está envolvido (aluno 01).

Ninguém tinha medo, não acontecia nada se a gente falava mal de alguma coisa, as coisas só mudavam quando era possível. Mas era ruim avaliar os professores, não me sentia capaz (aluno 02).

Sempre sentia receio de ser injusto com alguém (aluno 03).

Eu tinha receio que o professor não ganhasse prêmio no seu salário (aluno 04).

De perseguição por parte do professor (aluno 05).

Medo de tirar nota baixa (aluno 06).

Sim, por não terem um diploma valorizado (aluno 07).

Sim, minha razão é que tem alguns professores que sabem avaliar e outros colocam medo nos alunos (aluno 23).

Sim, acho que as pessoas têm medo de serem avaliadas, pois vivemos em um mundo Capitalista, onde há um *ranking* de melhores cursos e alunos (aluno 33).

Desconheço, penso que sempre visa melhoria, assim, por que ter medo ou receio (aluno 42).

Sim, por se tratar de avaliação já remete às avaliações, que sempre foi o que mais contava na vida escolar de todo aluno (aluno 62).

Ao mencionar a palavra avaliação, o aluno já fica com medo (aluno 68).

Sim, pelo fato de ser eletrônica, já fico nervosa, com medo de fazer tudo errado (aluno 72).

Insegurança de não alcançar os objetivos propostos (aluno 75).

Sim, por ter receio de ser rotulada ou sofrer algum tipo de repressão (aluno 76).

Sim, medo de ser excluída (aluno 83).

Medo de não saber responder (aluno 85).

Talvez de mudar alguma regra ou como são dados os estudos, de uma forma menos agradável (aluno 89).

Sim, de ser exposto ou achar que outros profissionais envolvidos irão fazer algo contra, piorando seu desenvolvimento na instituição (aluno 91).

Sim, por represálias por parte da instituição (aluno 93).

Os demais alunos responderam que não razões para ter medo da avaliação institucional ou que não sabem. Por esses depoimentos expostos, percebemos o quanto a avaliação incomoda e é um processo doloroso. Os alunos relatam que sentiam medo de avaliar “mal” um professor e serem descobertos e sofrerem represália de seus próprios professores; outros tinham receio de que o professor, se “mal avaliado”, fosse punido de alguma forma. Apenas um aluno, o de número 2, demonstra um conhecimento mais aprofundado sobre as consequências do processo de avaliação institucional, ao perceber que o processo é realizado dentro do possível e em consenso, sem se tomar medidas drásticas como demissão. O que vale a pena destacar é o quanto os alunos descrevem a dificuldade que sentem em avaliar o professor, por não se sentirem aptos ou à altura de fazê-lo, tendo perspicácia de sentir o peso de tal responsabilidade lhes atribuída.

Com relação aos medos e receios das consequências da avaliação institucional, é importante destacar que as avaliações desenvolvidas pela Câmara de Pesquisa e Extensão das Faculdades Network guardavam um sigilo sobre o resultado de cada professor, uma vez que a equipe era composta por dois ou três professores pesquisadores, no entanto, agora

com a chegada das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que é composta também por alunos, as informações individuais dos professores têm maior divulgação.

Trata-se de informações relativas ao trabalho dos professores que precisam ser manipuladas com todo respeito e, apesar dessa questão não ter sido colocada, é um ponto que merece atenção. Um outro ponto importante a ser discutido sobre as consequência da avaliação institucional é a vulnerabilidade que os professores da rede particular têm com relação a outros, que são concursados. Os da particular podem ser demitidos por consequência de uma má avaliação, podem receber advertências, entre outras punições, já os concursados têm garantida a sua estabilidade. Assim sendo, a relação que os professores têm, enquanto categoria, com a avaliação não é a mesma. Assim, em um sistema punitivo, uns podem perder o emprego, ao passo que outros apenas tomarão os resultados como sugestão de melhoria de seu trabalho, que é o comportamento esperado, mas não totalmente o adotado.

Na sequência, apresenta-se a questão vigésima segunda, que interroga os entrevistados sobre os principais problemas que impedem o envolvimento das pessoas na avaliação institucional. A ela os ex-professores responderam:

Acredito que o envolvimento das pessoas é bastante significativo (ex-professor 01).

Um maior envolvimento se dá quando as pessoas são chamadas a participar (ex-professor 02).

Os professores são chamados a participar voluntariamente, deveriam ser bem remunerados para desenvolver essa atividade, isso aumentaria o envolvimento (ex-professor 03).

Acredito que a participação sempre foi muito boa, não sei dizer se havia algum impedimento para participar (ex-professor 04).

Pelo que me recordo, todas as pessoas participavam livremente e expressavam suas opiniões (ex-professor 05).

Pelo que sei, todos podem participar da avaliação (ex-professor 06)

Considero que o envolvimento das pessoas é muito grande, todos participam (ex-professor 07).

A princípio, quando se instalou a CPA, houve uma estranheza, mas depois foi tudo normal (ex-professor 08).

Os demais ex-professores também não perceberam dificuldades em participar da avaliação quando atuavam nas Faculdades Network. Já os professores atuais não vêem essa participação da mesma forma, vamos conferir:

Receio de refletir sobre a própria prática, excesso de burocracia, falta de tempo, ausência de incentivo da própria instituição (professor 01).

Burocracia e descrédito com o processo (professor 02).

A ignorância dos saberes sobre a sua área de atuação (professor 03).

Conferir importância ao assunto e receber *feedback* sobre sua prática (professor 04).

O sistema de representação (professor 05)

A maneira como são convidadas as pessoas para participar (professor 06).

Ausência de remuneração para essa atividade (professor 07)

Falta de informação (professor 08)

Falta de interesse (professor 09).

A avaliação precisa discutir os problemas de frente e ultimamente isso não tem sido feito (professor 10).

Eu penso que as pessoas se envolvem, mas educação e avaliação não são processos para se observar pontos forte e fracos, esse exercício, com o tempo, perde o sentido (professor 11).

Acredito que as pessoas se engajam naquilo que tem sentido para a vida delas (professor 12).

O envolvimento das pessoas é bom na medida do possível (professor 13).

Acredito que as pessoas precisariam ter mais tempo para se envolverem mais (professor 14).

Pelo que se pode verificar, conforme o que foi expressado pelos professores em exercício na instituição pesquisada, os motivos que impedem a participação são falta de

chamada, baixo interesse, falta de tempo e de rendimento, legitimidade e equívoco na forma de se avaliar, sendo apontadas a forma burocrática e a ausência de retorno dos resultados. Já um ex-colaborador, participante da entrevista, acredita que as pessoas não se envolvem mais por não conhecer bem sobre avaliação. Os demais colaboradores registraram ainda:

Acredito que o maior problema seja a falta de comprometimento (colaborador 01).

Falta de interesse (colaborador 02).

Preguiça de mudar (colaborador 03).

Falta de tempo livre (colaborador 04)

Falta de liderança da CPA (05)

Os ex-alunos responderam que tanto a participação como o envolvimento das pessoas são bons e que todos podem participar; não citaram pontos que impedem o envolvimento. Os alunos atuais responderam:

Falta de orientação e estímulo dos professores (aluno 01).

Falta de conhecer que avaliação é algo maior do que só dar nota e dar a pontuação (aluno 02).

Exposição, não se comprometer (aluno 03).

O próprio medo de ser identificado (aluno 04).

Falta de interesse e de tempo (aluno 15).

Falta de conhecimento (aluno 26).

Medo de magoar os outros, pois, quando falamos o que pensamos, o outro pode se prejudicar e também nos expor (aluno 32).

Falta de conhecimento (aluno 43).

Falta de comprometimento e consciência política (aluno 52).

Falta de tempo para se inteirar mais com os outros (aluno 62).

Na minha opinião, o medo de avaliar de forma errada ou o receio de dar opiniões (aluno 76).

O fato de não verem mudanças substanciais no processo de ensino (aluno 83).

Porque a avaliação não é discutida, é imposta, portanto participa-se de forma mecânica e isso ninguém quer! (aluno 86).

Falta de abertura das instituições (aluno 91).

Falta de interesse e de informação por parte de alguns alunos (aluno 93).

As pessoas não entenderem para que serve, nem como podem participar (aluno 97).

Os demais alunos não responderam ou não sabem o que impede o envolvimento das pessoas na avaliação institucional. Entre os depoentes, destacamos o professor 05, com o qual concordamos, que aponta o sistema de representação como o maior dificultador do envolvimento das pessoas para participar da avaliação institucional. Particularmente, acreditamos que a participação por representação, neste caso, feita pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e ainda o fato de os alunos participarem por amostra e, na prática, terem como principal função o preenchimento de um formulário eletrônico, minimiza a participação das pessoas. Acredito que o formato realizado pela instituição no passado, com a realização de seminários de avaliação e ainda de assembleias, teria um maior potencial para promover o envolvimento participativo de toda a comunidade.

Outrossim, informamos que, pelos registros dos relatórios de avaliação institucional desta faculdade, o envolvimento da comunidade acadêmica era maior no passado, pelo fato de envolver todos os alunos. A metodologia atual envolve apenas parte dos alunos, o que pode gerar nos demais uma frustração por ficar sem participar, pois a sensibilização que é feita para fazer parte do processo é enfatizada. E ainda, de maneira geral, existe um alto envolvimento das pessoas nos processos avaliativos, mas que poderia ser ainda maior, mais intenso, se fossem consideradas as sugestões oferecidas pelos depoentes nas tomadas de decisão asseguradas pelos resultados.

Aproximando-se das perguntas finais da entrevista, a questão que ora se apresenta é a de número vinte e três, que interroga os sujeitos a seguinte forma: Na sua opinião, o

SINAES promove a autoavaliação institucional ou, simplesmente, pode ser visto como uma forma de avaliação externa? Os ex-professores responderam:

Na minha opinião, o SINAES faz as duas coisas ao mesmo tempo, a autoavaliação é junto com a avaliação institucional, mas essa autoavaliação é muito simplória (ex-professor 01).

O SINAES, de maneira geral, é uma avaliação externa (ex-professor 02).

Autoavaliação institucional não promove, promove uma avaliação padronizada (ex-professor 03).

Acredito que, mesmo como avaliação externa, deixa muito a desejar, é apenas uma coleta de informações (ex-professor 04).

Autoavaliação como eu entendo não é feita, a avaliação feita pelo SINAES é profissionalizada e sempre segue as mesmas diretrizes (ex-professor 05).

A avaliação institucional não é uma autoavaliação, ela é um processo burocrático de atualização de informações (ex-professor 06).

Os demais professores responderam:

Percebo o SINAES mais como uma forma de avaliação externa, em que se ranqueia as melhores instituições, desconsiderando-se as suas particularidades. O que acaba prevalecendo é o resultado final, ignorando-se todo o processo vivenciado no cotidiano das instituições e pouco interferindo tanto na proposição de melhorias na qualidade do ensino como em políticas públicas educacionais (professor 01).

A avaliação é somente externa, porque em nível local já recebe um roteiro pronto de forma vertical (professor 02).

SIM, promove a autoavaliação (professor 03).

Seria um meio de aprofundar a autoavaliação, mas, na prática, esta não ocorre (professor 05).

Os demais professores confirmaram que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) realiza uma avaliação externa, bem como o fizeram os colaboradores e ex-colaborador, no entanto ressaltam bem que não se trata de uma

autoavaliação, o que já é considerado por uma parte dos alunos respondentes, ainda com certa ingenuidade relativa ao tema:

É uma forma de avaliar somente o que eles querem: o que o aluno aprende (aluno 33).

Acredito que este sistema permite a instituição se autoavaliar e ver onde ela precisa melhorar (aluno 43).

O SINAES promove um pouco dos dois, é uma autoavaliação interna e uma avaliação externa (aluno 48).

Ambos, pois, em algumas coisas, é possível perceber mudanças dentro da instituição (aluno 51).

Sim, promove uma autoavaliação. Acredito que promova também uma autoavaliação da instituição (aluno 57).

Simplesmente é visto como uma avaliação externa, que exerce um controle sobre a instituição (aluno 63).

Também, mas, para os alunos, ainda é visto como uma forma de controle (aluno 69).

A avaliação externa é uma forma de controle do sistema (aluno 72).

Tanto avaliação externa como também para a própria instituição (aluno 75).

Pode ser visto uma observação externa, que pode melhorar a qualidade de estrutura e ambiente da instituição (122).

Ela pode ser vista como uma autoavaliação se for elaborada pelas pessoas, se vier pronta, não (135).

Os demais alunos responderam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) não promove a autoavaliação, apenas a avaliação externa. É bem verdade que o Sistema Nacional (SINAES) promove a autoavaliação institucional dentro daquela concepção restrita já mencionada. Essa autoavaliação, ao contrário do que deveria ser, não representa todo o processo, mas sim um item, uma dimensão a ser cumprida.

No que diz respeito a avaliação externa, esta se dá de maneira distinta, realizada para cada curso, assim sendo, a nosso ver, uma autoavaliação jamais poderia ser vista como

uma avaliação externa, tendo em vista que a primeira trata de promover o autoconhecimento institucional e a externa seria um processo com outros fins e objetivos, normalmente realizado por terceiros ou especialistas em avaliação e feito para cursos específicos. Mas também existe, no sistema atual, uma avaliação externa que verifica se tal processo está se constituindo como se deve, entrevistando alunos e realizando demais verificações. Para a avaliação externa, cada visita às faculdades desembolsa o equivalente a sete mil reais, para uma permanência de uma comissão por, no máximo, três dias. Esse processo é mais uma fiscalização (ainda que o discurso não seja este). Apenas se verifica, não se dá aperfeiçoamento institucional, troca de conhecimento, intercâmbio, isso não ocorre. Após realizarem tantos processos avaliativos, surpreende o fato de não existir no país sequer um evento para socialização de boas práticas avaliativas, quando muito, são publicadas algumas experiências.

A antepenúltima questão dos guiões de entrevistas pergunta as entrevistados se eles acham que as universidades e faculdades particulares deveriam ter outro modelo de avaliação e por quê? Os ex-professores responderam o seguinte:

Sim, acredito que cada instituição deve ter seu próprio projeto de avaliação (ex-professor 01).

Sim, não apenas as particulares, como as públicas (ex-professor 02).

Sim, não se deve tentar padronizar a Educação sob nenhum aspecto, a complexidade da educação precisa ser respeitada sempre (ex-professor 03).

Acredito que não deveriam é ter modelo, que cada uma deveria avaliar se considerar importante para a sua missão (ex-professor 04).

No caso, se o interesse for em padronizar, não se pode ter muitos modelos, porque fica impossível comparar (ex-professor 05).

Acredito que não exista um modelo que sirva para todas as instituições, a realidade de uma universidade não pode ser comparada com a de uma faculdade, é um esforço inútil (ex-professor 06).

A essa questão, os professores responderam:

Penso que não. É fundamental que haja um instrumento de avaliação institucional imbuído de critérios claros e objetivos. O SINAES pode se configurar como um instrumento crítico de avaliação, mas se não for punitivo (professor 01).

O modelo pode ser mantido, pois tem a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior brasileira e, especialmente, promover e aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. É também finalidade do Sinaes promover os valores democráticos (professor 02).

O SINAES, elas têm que ter, porque são obrigadas. Além desse, não vejo como poderiam manter um outro (professor 03).

Sim, possuem missões e estruturas completamente diferentes (professor 04).

Acho necessário melhorar esse mesmo (professor 05).

Penso que devemos seguir com a ideia de integrar, mas não padronizar (professor 06).

Sim, acho que deveria mudar para que o setor particular não fique perdendo seu tempo com esse sistema ineficiente (professor 07).

Sim, pois a formação discente tem outro perfil e outros objetivos (professor 08).

Os demais professores responderam que sim, que se as faculdades e universidades pudessem, deveriam criar um outro modelo de avaliação. Pelo que se percebe nos depoimentos, os professores percebem uma necessidade de aprimoramento no sistema atual. A essa questão, um ex-colaborador responde:

Não possuo conhecimentos suficientes sobre a avaliação para fazer essa análise, mas como está não pode ser, regrediu-se muito nesse sentido (ex-colaborador 01).

Os colaboradores atuais responderam:

Sim, para ouvir outras opiniões (colaborador 02).

Sim, para as pessoas poderem se expressar melhor (colaborador 03).

Sim, porque este já está muito ultrapassado (colaborador 04).

Não, acho que este já é suficiente (colaborador 05).

É importante esclarecer que a instituição estudada possuía certa experiência com a autoavaliação institucional, existia uma cultura avaliativa que foi modificada, e esse processo de mudança ainda não cessou, pois inúmeras portarias e notas técnicas referentes a avaliação são publicadas constantemente.

Os ex-alunos responderam que as instituições deveriam ter liberdade para construir os seus projetos de avaliação institucional. A essa mesma questão, os alunos atuais responderam:

Embora sejam empresas, o produto é o mesmo que das universidades e faculdades públicas, ou seja, EDUCAÇÃO, assim, tanto a pública quanto a privada devem seguir as mesmas orientações, desenvolvendo o mesmo processo. Talvez seja preciso mais seriedade quanto a autorização de novos cursos e novas instituições particulares, mas isso é uma outra questão, embora possa ser discutida aqui (aluno 01).

Para não depender do governo e ter mais autonomia (aluno 02).

Se mudar, vai começar tudo de novo (aluno 03).

Poderiam usar modelos de países mais desenvolvidos, como os EUA (aluno 04).

Acredito que o modo como está é a melhor maneira de se avaliar (aluno 05).

Os modelos sempre existirão, o problema é a forma de utilização. Precisamos sim de indicadores, mas é muito difícil saber como medir algo tão íntimo como o aprendizado de cada um. Não somos um produto, somos pessoas, particularmente, acho impossível (aluno 06).

Sim, por serem mais aberta pela forma de avaliar, e considerando que os alunos na maioria são trabalhadores e estudam à noite, nossa vida não se compara com alunos mais privilegiados, pois nós não temos os mesmos direitos e temos que pagar para estudar (aluno 07).

Sim, as avaliações deveriam ser através da participação das pessoas (aluno 08).

Sim. Na minha opinião, as avaliações poderiam ser realizadas de forma mais participativa, contando com opiniões e diálogos de todas as pessoas da instituição, desde professores, alunos e outros funcionários também (aluno 09).

Sim, porque há muita diferença no ensino das instituições federais e somos avaliados para eles serem premiados sempre, isso cansa (aluno 10).

Sim, por serem voltadas para formar trabalhadores, não tem nada que ver com quem estuda em período integral (aluno 11).

Sim, um modelo mais participativo, em que os alunos do noturno possam dar a sua opinião sobre os assuntos e não sejam comparados com outros, que não tem nada a ver (aluno 12).

Avaliação contínua e de diferentes formas, de acordo com a necessidade dos alunos e das instituições (aluno 33).

Sim. Poderia ser feita de forma coletiva, com a presença e participação de todos os interessados em melhorar a qualidade da formação oferecida e os responsáveis (aluno 48).

Não, pois, se este for executado de modo efetivo, é o suficiente (aluno 52).

Sim, pois esse método não tem sentido, e não parece que fazem questão do aluno responder corretamente (aluno 55).

Sim, é importante saber os níveis de envolvimento (aluno 57).

Sim, as instituições têm realidades muito diferentes (aluno 62).

Não, se forem aplicadas melhorias em razão da avaliação, não existe necessidade de serem aplicados outros tipos de avaliação (aluno 73).

Não. Porque o governo deve saber do rendimento dos alunos e a qualidade das faculdades particulares (aluno 81).

Sim, mais bem modelado e conceituado (aluno 123).

Não necessariamente, cada um poderia seguir um padrão próprio (aluno 155).

Na verdade, não deveria nem existir avaliação (aluno 189).

Deveriam pensar mais nos alunos (aluno 203).

Os demais alunos não responderam a questão. A partir dos depoimentos dos alunos, percebemos que há aqueles que concordam com o atual sistema e consideram que mudar seria um retrocesso e que o mesmo sistema que avalia as universidades públicas deve avaliar as particulares também, como já o faz o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como há aqueles que defendem que haja um sistema que permita às instituições efetuar a avaliação a sua forma, sem a existência de uma padronização ou indicadores.

A nosso ver, outra avaliação pode ser praticada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), os depoimentos também sinalizam sugestões para a promoção de uma avaliação mais coerente com a lei 10864/2004. É preciso, ainda, reconhecer a contribuição de cada instituição, pois elas estão ajudando o Estado a cumprir sua obrigação com cada jovem brasileiro. Evidentemente que é necessário ter qualidade, mas isso deve ser feito antes mesmo de eleger uma instituição como parceira, pelo menos até que o governo consiga disponibilizar vagas nas universidades públicas para atender a toda demanda social.

Sem o apoio e os investimentos do setor particular, o governo dificilmente teria como ter implementado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES). Se o país precisa de todas as instituições, por que estimular a concorrência predatória entre elas ao invés de propor a solidariedade e o intercâmbio de conhecimentos?

A penúltima questão interroga os entrevistados sobre o que acham dos sistemas de *accountability* na educação superior, ao que tivemos como resposta de ex-professores:

Eu considero desnecessário, pois educação não é uma mercadoria que pode ser vendida e entregue conforme o pedido (ex-professor 01).

Na minha opinião, é uma outra forma de aumentar o controle sobre a educação superior (ex-professor 02).

Os demais ex-professores responderam que não conhecem ou têm conhecimento aprofundado sobre a temática da *accountability* e que não se recordam de ter discutido essa questão. Já os professores atuais responderam:

Apesar de conhecer relativamente pouco os sistemas de *accountability* de monitoramento e avaliação na educação superior, penso ser fundamental a existência de instrumentos externos de avaliação institucional (professor 01).

Na minha opinião, a obrigação de prestar contas de suas ações e decisões no caso, por exemplo, de eventual má-administração, mesmo nas particulares, deve-se receber intervenções (professor 02).

Penso que são uma forma de estabelecer comparações entre as instituições, países e sistemas educacionais, e esse processo em nada poderá contribuir com uma educação libertária que interessa a nós, brasileiros (professor 03).

Novamente, não concordo com o termo. É preciso ter meios de diálogos sistematizados, de forma contínua. Só não sei como operacionalizar isso (professor 04).

Eu não vejo nenhum problema, desde que seja debatido pelo coletivo e que seja resolvido pelo grupo como será implantado (professor 05).

Vejo como um caminho sem volta, é preciso mostrar para a sociedade como as instituições estão utilizando seus recursos (professor 06).

Os demais professores responderam que não têm opinião formada sobre os sistemas de *accountability* e a contribuição que estes poderiam trazer a educação superior. Entre os colaboradores e ex-colaboradores, também não obtivemos nenhum depoimento diferente de “eu não sei, não conheço”, resultado provavelmente advindo da dificuldade de compreensão sobre o conceito grafado em inglês.

Em relação a questão 25, em que os professores são solicitados a pronunciar-se sobre o que pensam da *accountability* na educação superior, as respostas tocam em dimensões distintas e com perspectivas muito divergentes. Pode, por exemplo, perceber-se que há certo desconhecimento ou falta de domínio do conceito e que, talvez por isso, as representações tendam a coincidir com o senso comum. Os sujeitos inquiridos ou associam a ideia ao controle externo que é feito a instituição (como se não fosse possível e desejável estabelecer processos de *accountability* internos), ou associam-na a questões negativas, “como a má-administração”. Nota-se também que, apesar disso, há outras visões mais críticas que põem em causa o próprio termo e que sugere alternativas viáveis e, do nosso ponto de vista, mais interessantes, como a de procurar estabelecer “meios de diálogos sistematizados”.

Accountability, em educação, deve ser entendida como um modelo (ou mesmo, em certos casos, um sistema) que implica a articulação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esta é uma das razões pelas quais este termo não deve ser traduzido simplesmente como responsabilização ou como prestação de contas, porque, se isso acontecer, não dará conta de toda a sua complexidade, acabando por induzir

uma perspectiva conceptualmente distorcida. É essa visão redutora, aliás, que está frequentemente explícita (ou implícita) em muitos artigos de opinião, trabalhos jornalísticos e até acadêmicos. Isso pode constatar-se facilmente pelo uso e abuso da expressão políticas de responsabilização – expressão que vem contribuindo para descomplexificar o conceito de *accountability* e, pior do que isso, tem acentuado o caráter negativo das consequências de muitas políticas educacionais baseadas em resultados e indicadores de natureza quantitativa (AFONSO, 2014).

E ainda à luz desse mesmo autor, podemos entender as origens das práticas e da compreensão que vem ocorrendo no Brasil a respeito desse conceito. Desde a era do governo George W. Bush, quando nos EUA foi criado o programa NCLB (*No Child Left Behind*), as políticas de *accountability* têm assumido um sentido bastante pejorativo por implicarem punições aos professores e às escolas que apresentam maus resultados, obtidos pelos alunos em provas standardizadas de alto impacto. No Brasil, pelo contrário, têm-se ampliado as políticas que atribuem prêmios ou bônus salariais aos professores e/ou às escolas que tenham bons resultados acadêmicos em provas externas. Em qualquer dos casos, embora com ênfases distintas, as políticas de *accountability* são redutoras porque deixam qualquer prática democrática e dialógica de prestação de contas, tão necessária para aprofundar a participação crítica e o compromisso dos diferentes sujeitos e entidades nos processos educacionais (AFONSO, 2014). Como refere este autor:

Não há nenhuma razão para não pensarmos e escrevermos no sentido de contribuir para resgatar criticamente a problemática da *accountability*, enclausurada atualmente nas lógicas do *pensamento único*, neoconservador e neoliberal. Torna-se necessário, por isso, mostrar que há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-conceitual e/ou pertinência política e educacional (AFONSO, 2012, p.477).

Como seria de esperar, entre os depoimentos dos alunos (atuais e mesmo dos ex-alunos), percebe-se que o conceito de *accountability* é desconhecido e não faz parte ainda do seu vocabulário. Por isso, as suas percepções são díspares e as respostas aleatórias:

Um ótimo sistema, pois possibilita a clareza na faculdade (aluno 24).

Muito interessante para o sistema de ensino (aluno 27).

O problema é a falta de seriedade com que são aplicados (alunos 35).

Uma forma de avaliar a qualidade da educação superior, acho bem legal, pois podemos saber se na instituição há qualidade ou não (aluno 48).

Na minha opinião, é importante avaliar a qualidade das instituições e do ensino, porém, isso acaba sendo usado em um sentido comparativo, para classificar as instituições e deveria ser para melhorar a qualidade de ensino (alunos 67).

Acho que esse sistema funciona como uma forma de controle e prestação de contas do trabalho realizado pelas instituições e uma forma de controle sobre o 'ranqueamento' e regulação entre elas (aluno 84).

A última questão, a de número vinte e seis, interroga os entrevistados se são a favor ou contra os *rankings* das instituições de educação superior. Essa questão foi a única que os sujeitos praticamente expressam a mesma opinião. Todos são favoráveis aos *rankings* e, de maneira geral, justificam suas respostas dizendo que a concorrência melhora a qualidade da educação. Destacamos, porém, alguns depoimentos que apresentam argumentos contrários:

Sou contra, pois a competição é um valor de mercado (ex-professor 03).

Depende como será utilizado, se for para priorizar e para identificar onde estão as prioridades, tudo bem, mas não vejo a menor possibilidade disso acontecer, por isso sou contra (ex-professor 05).

Eu penso que os *rankings* são uma estratégia do governo para tirar o foco do debate da educação superior (ex-professor 06).

Em nossa análise, as respostas obtidas nessa questão demonstram a força ideológica neoliberal, da livre concorrência como indicar de garantia de qualidade, e o poder que o governo exerce sobre a sociedade e sobre a comunidade acadêmica de maneira geral. De maneira eficaz, tem conseguido, paulatinamente, difundir a noção de que o processo de *rankings* é justo e razoável. Após aproximadamente dez anos convivendo com uma cultura avaliativa de regulação, sendo combatidas as formas alternativas de avaliação por um sistema mais amplo e punitivo, não causa espanto que as pessoas tenham respondido que são a favor dos *rankings*.

É preciso explicar que, por mais perversos que sejam os *rankings*, as Faculdades Network sempre obtiveram bons resultados, alcançando grande visibilidade em decorrência de seus desempenhos, sendo projetada, inclusive, em território nacional, através de um dos *rankings* promovidos e divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A instituição teve seu nome exposto nos principais meios de comunicação entre as melhores faculdades, o que causou grande repercussão e reconhecimento por parte da imprensa local, da câmara dos vereadores e outras instituições. Percebemos, porém, que essa questão não foi ou não tem sido debatida à luz dos princípios e valores que regem a instituição.

Nossa reflexão entende que a competição destrói os valores humanos mais fundamentais. As instituições educacionais não deveriam ser postas a competirem entre si, pelo contrário. Estaríamos em um nível muito mais avançado se as instituições estivessem participando de eventos científicos para socializarem as suas práticas avaliativas e procurando ajuda mútua. Evidentemente que esse mesmo governo não avalia com o intuito de melhor conhecer a realidade das instituições para identificar prioridades e apoiá-las como deveria. Pelo contrário, avalia para punir e da mesma forma age com instituições públicas ou particulares. As públicas melhor avaliadas passam a receber maior aporte financeiro, e as particulares sequer podem ter acesso a financiamentos públicos, ainda que com juros elevados, pois os indicadores de qualidade são referência para aprovação a esse tipo de recurso.

Cabe ressaltar que esta é uma maneira rápida e efetiva de mostrar para a sociedade quais são as instituições em que as pessoas devem estudar. Consequentemente, conforme a sua capacidade econômica, cada indivíduo poderá escolher entre essa ou aquela instituição de ensino, sobrando para a classe trabalhadora estudar apenas onde conseguiu pagar e ser aprovada no vestibular.

5.8 Análise dos Relatórios de Avaliação, Autoavaliação e Avaliação Institucional

Com o intuito de utilizar múltiplas fontes de informação e coleta de dados, realizamos uma análise a partir dos relatórios de autoavaliação e avaliação institucional das Faculdades Network, realizadas nos anos de 2001 a 2014.

Logo quando foi criada a instituição, no ano de 2000, deram-se as primeiras experiências de autoavaliação. A avaliação institucional não era considerada um processo de gestão, tampouco era encaminhada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), como é hoje, na vigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela lei 10861.

Até meados de 2004, a avaliação era uma política institucional, que consistia em um programa pedagógico denominado autoavaliação. Este era coordenado pela Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE). Entre os documentos que registavam a sua existência e suas ações, nesta instituição, destacam-se os seus relatórios, projetos, atas de reuniões e demais documentos que embasam os projetos político-pedagógicos de curso (PPPC) e o regimento acadêmico. Mais tarde passou também a desenvolver um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência de 4 (quatro anos), e um Projeto Político-pedagógico Institucional (PPI). Para fins desta pesquisa, buscou-se recuperar o percurso da avaliação nesta instituição, considerando os relatórios de autoavaliação e de avaliação institucional, produzidos ao longo dos últimos quatorze anos de sua existência.

Logo a seguir, apresentamos a análise elaborada e procuramos identificar, nos referidos instrumentos de avaliação, os itens que foram modificados ao longo dos anos até a presente data. É importante destacar que, dos anos de 2000 a 2004, a instituição realizava sua autoavaliação institucional espontaneamente, não havia ainda uma legislação específica, e as Faculdades Network construiu os seus próprios instrumentos, ou seja, a comunidade acadêmica definiu os objetivos da avaliação e determinou como e o que seria avaliado, tendo como principal inspiração as experiências advindas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Os primeiros relatórios produzidos pela instituição foram os dos anos de 2001 e 2002, em que constava um breve histórico da instituição e os objetivos da avaliação

institucional, sendo que “seu principal objetivo sempre esteve fundamentado no compromisso de formar cidadãos críticos e criativos, autodisciplinados, que tenham uma clara visão social, política, intelectual e ética” (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001, 2001, p. 4)).

A missão institucional das Faculdades Network consta, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Relatórios de Avaliação Institucional de 2001 e 2002, que propõem uma interpretação específica dessa missão:

A principal missão das Faculdades Network é transformar a vida de seus educandos, propiciando-lhes uma formação que contribua verdadeiramente com seus anseios em face de uma sociedade em constante mudança, procurando um equilíbrio na busca de conhecimentos que favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e relevando os princípios democráticos da vida (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 5]).

A preocupação com a realidade local e com a continuidade dos estudos dos seus alunos advindos dos cursos técnicos de nível médio era grande, porque a maioria desses alunos simplesmente parava de estudar quando terminava esse nível de ensino, pois, por questões financeiras, não podia ir a grandes centros, como a cidade de Campinas, para continuar os seus estudos, bem como não conseguia ingressar nas universidades públicas, devido ao fato de serem alunos trabalhadores que cursaram ensino médio no período noturno, após cumprirem uma jornada de trabalho de 44 horas semanais.

O conhecimento e a sensibilização da entidade mantenedora com essa realidade ensinaram a criação desta faculdade no ano 2.000. A instituição já possuía uma grande tradição na formação de técnicos de nível médio desde o ano de 1986, cujas questões foram recuperadas no relatório em análise:

Outro indicar dessa carência regional é a constatação da dificuldade dos egressos da própria instituição formados como técnicos e secundaristas serem aprovados nos processos seletivos e terem um grande interesse em frequentar uma Faculdade na mesma Região Metropolitana de Campinas, mas não conseguem lidar com o agravante dos custos de transporte, alimentação e valores das mensalidades que são adequados às receitas dos grandes centros, impossibilitando, assim, que iniciem e concluam a graduação. Um dos principais objetivos da instituição é oferecer a tais

alunos a possibilidade de equalizar as dificuldades expostas. (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 6]).

A instituição, ciente dessa realidade, procurou, no seu projeto de autoavaliação, não somente acompanhar a qualidade da educação oferecida, mas, principalmente, monitorar o crescimento pessoal e profissional dos seus alunos e fazer da avaliação uma experiência pedagógica transformadora, experiência essa que lhes conferisse a certeza de que poderiam ocupar cargos de liderança e colaborar na transformação da sociedade local.

Além de reconhecer a sua relevância social, a instituição entendia a avaliação como um programa pedagógico capaz de possibilitar aos alunos aprendizagem reflexiva, adequada aos projetos institucionais, e participação efetiva na construção dos projetos dos cursos, garantindo o registros dos avanços e reconhecendo também as suas deficiências, procurando refletir coletivamente, propondo alternativas para superação condizentes com o entendimento acadêmico, razão pela qual foi dada relevância aos seminários de avaliação. Fizemos isso à luz do teórico a seguir:

Essa política era orientada pela compreensão da avaliação como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1984, p. 6).

No caso da avaliação institucional o julgamento sobre a realidade de uma instituição de ensino superior deve levar em conta os contextos sócio-políticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos em que a instituição está inserida e os princípios e valores defendidos no projeto político-pedagógico da instituição, expressos nas suas concepções de educação, escola e sociedade, que orientam as suas práticas cotidianas e seu Plano de Desenvolvimento Institucional. (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 5]).

A autoavaliação era entendida não como um processo meramente técnico de ajuste a normas ou orientações dos órgãos de controle do Estado, como é hoje percebida a avaliação institucional, mas acompanhava permanentemente todo o processo pedagógico e era feita como um exercício de participação democrática dos sujeitos vinculados às ações institucionais, visando o balanço crítico e permanente em procura de melhores níveis de qualidade das atividades realizadas na sociedade na qual a instituição se insere. A sua

prioridade era procurar entender o papel que desenvolvia a instituição na vida dos seus alunos, dos seus professores e demais membros da comunidade.

A autoavaliação institucional tratava de questões concretas da vida das pessoas, e estas apresentavam as suas dificuldades e dilemas sem constrangimento:

[...] a avaliação institucional interativa-crítica é entendida como uma ação socialmente contextualizada, baseada na discussão pública e democrática do trabalho realizado pela instituição, a partir da interação entre escola e sociedade, e conduzida com vistas a transformações estruturais (BLASI, 1996, 66 citado pelas Faculdades Network, 2003, p. 05).

A autoavaliação, segundo esses relatórios, pautava-se nas diretrizes do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e no projeto de autoavaliação institucional. Nessa altura, o processo consistia na aplicação de um questionário a todos os estudantes, professores e funcionários, com a finalidade de colher a opinião sobre os diversos aspectos que envolviam a instituição, em cada curso, cada disciplina e seus setores.

Desde os seus primeiros anos de funcionamento, foram aplicados questionários com a finalidade de identificar as opiniões dos alunos com relação às disciplinas, ao desempenho dos professores e dos alunos segundo eles próprios (autoavaliação), assim como a apreciação com relações a infraestrutura da instituição e aos serviços por ela oferecidos. Esses questionários foram aplicados no segundo semestre de 2001 e primeiro de 2002 (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, 2003, p. 5).

Alguns dos resultados que esses relatórios continham poderão ser observados nas tabelas a seguir, que trazem um panorama sintético de todas as avaliações institucionais realizadas.

O projeto de autoavaliação institucional era justificado pela Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE), em seu relatório de justificativas para a implantação da política de avaliação, devido a boa repercussão que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em funcionamento desde 1996, causava na sociedade e

no meio acadêmico. Esse programa motivava a realização de experiências avaliativas, a partir de 2003 e, com os primeiros debates sobre a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foi ainda mais intensificada essa questão:

Assim as faculdades recentemente criadas como a Network vem criando a sua própria experiência, se apropriando da experiência acumulada pelo PAIUB e assimilando, nas circunstâncias de uma Faculdade particular, os princípios norteadores do programa nacional: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não a punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade, conforme determina o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 06]).

Nas Faculdades Network, o processo de autoavaliação institucional, iniciada em 2001, a princípio, era considerado um projeto pedagógico, que pretendia envolver as pessoas a participarem coletivamente da sua consolidação, pois se tratava de uma instituição recém-criada, que estava por descobrir a sua identidade e o seu papel social, e consolidar os projetos criados no momento de sua criação. Esse contexto, em nossa reflexão, também favoreceu muito para que a comunidade acadêmica desejasse refletir sobre o trabalho coletivo que estava sendo realizado e confrontá-lo com o compromisso institucional assumido. Assim sendo, também era uma política voltada para o aperfeiçoamento institucional, uma forma de possibilitar às pessoas envolvidas perceber o papel de cada uma e de todas na consolidação do projeto político-pedagógico e da missão da instituição. É esse sentido fundamental, pautado em uma plena participação democrática e autônoma, que a avaliação institucional acabou perdendo ao longo do tempo.

A autoavaliação institucional de outrora sensibilizava a comunidade para a participação consciente, ao mesmo tempo em que recolhia sugestões para a elaboração do quadro de questões que norteariam o processo, ou seja, de forma relevante, foi a própria comunidade que estabeleceu os objetivos, os instrumentos e demais encaminhamentos. A Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) apenas sistematizava as decisões tomadas pelo coletivo. A participação das pessoas era decisiva, pois elas é que conduziam o processo de forma que, sem a sua participação ativa e direta, não estaria consolidada a avaliação, sem o seu pressuposto de servir a demanda gerada pela própria comunidade acadêmica.

A CAPE, de posse das sugestões, elaborou um primeiro instrumento, que, ao mesmo tempo que recolheu a opinião dos alunos sobre as disciplinas, o desempenho dos professores, dos alunos (autoavaliação), das coordenações e sobre a infraestrutura e serviços, vem motivando para práticas de participação e da responsabilidade (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 06]).

Verifica-se, no referido relatório, que a presença dos professores com mestrado e doutorado que compunham o corpo docente propiciavam condições de orientar e desenvolver as diversas atividades de pesquisa e extensão além do ensino, motivando ainda para que a desenvolvesse um autoconhecimento através de projetos de diagnóstico sobre as suas necessidades, competências em função de seus objetivos sociais e compromissos com a formação profissional, a qualidade de ensino e a produção e disseminação do conhecimento científico. A realização da autoavaliação institucional permanentemente desenvolveu o senso crítico na comunidade para redefinir as articulações necessárias nos projetos político-pedagógicos, nos objetivos institucionais e nas novas necessidades e desafios a serem enfrentados para melhor atender a comunidade na qual a instituição estava intrinsecamente relacionada.

Os projetos acadêmicos visam a formação profissional não apenas através do ensino, mas consideram igualmente importantes as atividades de pesquisa e de extensão, exigem estudos e levantamentos sobre a relação da instituição com a sociedade na qual se insere. A avaliação institucional estará diagnosticando e apontando indicadores que explicitem essas relações e ofereçam balanços das atividades de extensão com a finalidade de constatar e incentivar uma das funções básicas das instituições educativas em nível superior (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 07]).

É importante destacar o papel que essas autoavaliações desempenham, pois passa a ser uma referência significativa se comparada a restrita função que a atual avaliação institucional tem desenvolvido, especialmente quando se pretende clarificar o papel que esta deve ocupar no âmbito das instituições e da sociedade. Percebíamos que a autoavaliação institucional distinguia-se pelo fato de estar a serviço do projeto político-

pedagógico da instituição. Assim, não se compunha como uma atividade desvinculada do Planejamento Educacional e de todos os demais objetivos institucionais.

Torna-se significativo recuperar os objetivos gerais e específicos que a autoavaliação institucional perseguia naquela época, quais sejam:

Objetivos gerais:

1. A criação da cultura de mudança, de atualização contínua e de aperfeiçoamento de estratégias visando à melhoria da qualidade do ensino e do desempenho institucional e a realização dos objetivos e compromissos das Instituições de ensino superior (IES);
2. Oferecer à administração das Faculdades e aos coordenadores de curso diagnósticos permanentes e informações que lhes permitam elaborar Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e tomar decisões com base num planejamento estratégico;

E ainda os objetivos específicos:

1. Recuperar informações com base nos projetos pedagógicos iniciais, atualizando e sistematizando dados, visando processos de reconhecimento dos atuais cursos;
2. Organizar banco de informações pertinentes à avaliação Institucional 2001 e 2002, permitindo a acumulação e comparação de resultados;
3. Divulgação de resultados comparativos, identificando necessidades e áreas críticas a serem implementadas;
4. Elaboração do quadro de sugestões e implementação de planos visando superar deficiências apontadas nas anteriores avaliações;
5. Sugerir estratégias de intervenção nos pontos identificados como deficientes;
6. Divulgar informação propiciando a discussão dos critérios de avaliação Institucional para o ano de 2003;
7. Aprimoramento e aplicação de instrumento da autoavaliação institucional de 2003;
8. Organização de seminário para sensibilizar à comunidade para as atividades da AI;
9. Sistematização e divulgação de resultados do processo de AI. 2003;
10. Elaboração de balanços comparativos dos últimos anos. (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 07]).

É também interessante observar a metodologia utilizada, pois esta coadunava-se com os projetos de investigação didática e consistia na elaboração de objetivos, problemática, coleta de dados, análise e conclusões. O primeiro passo consistia na realização de seminários para todos os alunos, professores e colaboradores. A aprovação

dos instrumentos que seriam usados para a avaliação, inclusive, eram os próprios professores que os elaboravam e aperfeiçoavam-no, em reuniões próprias para essa pauta. A totalidade dos membros da comunidade acadêmica conhecia amplamente as questões que fariam parte do processo. Após a coleta de dados que se dava por censo, a Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) era a responsável pela sistematização de informações e elaboração dos relatórios, socialização dos resultados e envio de relatórios individuais e sigilosos para cada um dos professores, a administração das Faculdades e aos coordenadores de curso, que recebiam informações que lhes permitiam elaborar um balanço institucional de cada período anual e promover mudanças, porém esses dados eram apresentados de maneira global, coletivamente, de modo que as questões eram debatidas em grupo com o corpo docente.

Os docentes recebiam um relatório do seu desempenho individual com orientações de mudanças, porém a equipe diretiva não tinha acesso a essa informação. Podemos testemunhar sobre essa afirmativa, pois éramos diretora na época, recebíamos tais relatórios gerais. Nos depoimentos dos ex-professores, também se confirma essa prática, pois eles relatam que recebiam uma carta com orientações específicas de cada docente, e isso era do conhecimento de todos, pois os critérios eram elaborados por todos. Nos arquivos da Câmara de Pesquisa e Extensão, não constam cópias das cartas enviadas ou registros de tais documentos.

Os gestores recebiam um relatório geral, dessa forma, não era possível estabelecer nenhum tipo de “punição” ou mesmo “premiação” pelo resultado da avaliação institucional. Mas este era muito importante para as reflexões, o autoconhecimento e autocrítica sobre o andamento do trabalho do grupo. Em longo prazo, esse processo também passou a oferecer subsídios para o planejamento estratégico institucional, que, a partir de 2004, passou a ser uma exigência legal.

Nesse sentido, a Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) “se transforma no espaço de discussão e análise das diversas formas de avaliação, visando à elaboração de diagnósticos e de relatórios oficiais sobre produção científica das Faculdades.” (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, 2003, p. 08).

A coleta de informações era feita a partir de dois instrumentos: entrevistas semiestruturadas (questões abertas e fechadas) e dados oficiais fornecidos pela secretaria acadêmica e pelo setor de recursos humanos da instituição, conforme se percebe nas tabelas que elaboramos para sintetizar os processos de autoavaliação e avaliação institucional.

O primeiro instrumento aplicado aos alunos para colher suas opiniões com relação ao desempenho geral da instituição era organizado em sete partes. A primeira identificava o curso, a turma e a disciplina. O aluno tinha opção de se identificar ou não e de responder ou não o questionário, de acordo com o princípio da adesão voluntária e anônima. A segunda parte informava os alunos sobre os objetivos do processo de autoavaliação e motivava-os a participação, orientando sobre a importância do empenho, responsabilidade e seriedade na hora de analisar e responder cada uma das questões apresentadas. A terceira parte dedicava-se a avaliação das disciplinas. A escala utilizada para discriminar a opinião compunha as categorias qualitativas: excelente, bom, regular e insuficiente.

Os alunos eram inquiridos a responder com relação as disciplinas quanto a: a) relevância do conteúdo para a sua formação profissional; b) plano de curso e sua adequação a construção dos conhecimentos propostos pela disciplina; c) a bibliografia, sua atualização e adequação a construção dos conhecimentos propostos pela disciplina; d) sistema de avaliação e sua adequação à construção dos conhecimentos propostos pela disciplina; e) metodologia de ensino e sua adequação à motivação e participação dos alunos nesta disciplina; f) questão aberta, solicitando sugestões encaminhadas ao respectivo professor para que a qualidade dessa disciplina possa ser aprimorada.

A quarta parte deste instrumento avaliava o desempenho discente, por meio de autoavaliação do aluno com relação a: a) participação em sala de aula; b) pontualidade; c) assiduidade / frequência; d) motivação; e) empenho no estudo; f) participação em atividades extraclasse e extracurriculares – palestras, seminários, feiras do conhecimento.

A quinta parte avaliava o desempenho Docente (Professor) com relação a: a) domínio do conteúdo; b) definição dos critérios de avaliação; c) assiduidade / frequência; d) didática; e) relacionamento com os estudantes; f) estímulo à autonomia e independência do estudante nas atividades; g) estímulo a participação em atividades extraclasse e

extracurriculares, seminários, feiras. Uma pergunta aberta solicitava sugestões para a melhoria da qualidade do ensino do docente, sendo-lhe encaminhadas depois.

A sexta parte tratava da infraestrutura física e tecnológica disponível na instituição e também os serviços oferecidos pelos setores com relação a: a) espaço/acomodações da sala de aula; b) laboratório e equipamentos de informática; c) biblioteca; d) secretaria; e) papelaria e serviço de reprodução (cópias); f) praça de alimentação. Uma pergunta aberta solicitava sugestões para a Direção da Faculdade com relação aos itens indicados.

A sétima parte deste instrumento avaliava o desempenho das coordenações de curso com relação a: a) atendimento e disponibilidade; b) relacionamento com os alunos e professores; c) eficiência nas funções do cargo; d) atuação em função dos interesses do curso, que incluía também, caso julgasse necessário, sugestões à coordenação do curso para que sua qualidade pudesse ser aprimorada.

Ainda no final do questionário, solicitavam-se ao aluno comentários adicionais a temas porventura não contemplados no instrumento, conforme se observa nos relatórios e nos formulários de entrevistas aplicados, disponíveis no projeto de avaliação institucional, que passaram por diversas mudanças, identificadas a seguir.

Os questionários eram tabulados de tal maneira que identificassem o peso total de cada item, considerando o número total dos alunos que responderam o referido instrumento. No primeiro ano, foi elaborado de forma manual, já no segundo, utilizou-se uma planilha eletrônica. Vejamos como era realizado seu processamento:

Uma vez sistematizados os resultados, foi encaminhado um resumo dos resultados da avaliação a cada professor, mais a transcrição das respostas abertas, contendo as sugestões feitas pelos alunos. De igual maneira, os coordenadores dos cursos e a direção receberam essa carta, contendo os respectivos resultados e sugestões. Aos coordenadores também foi encaminhado um resumo geral da avaliação das disciplinas e os dados coletados em arquivos de disquete, sem as sugestões direcionadas pelos alunos para cada professor. Esses dados particulares apenas os professores ficaram conhecendo, já que a Coordenação da Câmara assim entendeu para preservar o princípio da não utilização da AI para prêmio ou castigo e sim para fornecer informações [...] Na carta contendo os resultados e as sugestões, foi também solicitado o envio de um retorno à CAPE, indicando as providências tomadas ou as estratégias adotadas para superar as deficiências apontadas pelos alunos. Esses retornos foram encaminhados na primeira avaliação e estão sendo

encaminhados através dos projetos das coordenações. (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 09]).

A Câmara de Pesquisa e Extensão encaminhava uma carta, que, além de oferecer informações, também solicitava a realização de discussão entre os professores e colaboradores sobre a autoavaliação de cada disciplina junto os seus pares e principalmente com os alunos, oferecendo diretamente pelos professores e colaboradores os pontos em que se comprometiam em melhorar e ou mudar, da mesma forma que possibilitava uma reflexão sobre os pontos que os professores consideravam importantes para o avanço da aprendizagem de cada uma das turmas de cada curso.

Sugerimos que esta discussão seja feita nas primeiras semanas do semestre e tenha um sentido pedagógico, no sentido de oferecer também a oportunidade de rever o planejamento da disciplina e das estratégias de participação e de avaliação e de pontuar algumas decisões com relação ao desenvolvimento da disciplina (contrato pedagógico). Espera-se que, uma vez conhecendo os critérios de avaliação e sendo estes considerados no planejamento pedagógico, o ensino oferecido por esta Faculdade ganhe novos patamares de qualidade. (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 10]).

5.9 Consolidação dos Resultados das Autoavaliações Institucionais

Os quadros a seguir sintetizam a avaliação de cada uma das dimensões contempladas, referente aos anos de 2001 a 2003, após esse período, já foram promovidas mudanças nas avaliações institucionais para atender ao atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):

Quadro 5 - Avaliação das disciplinas dos Cursos Superiores.

Curso	Disciplina			Avaliação		
	2001	2002	2003	2001	2002	2003

				Excelente	Boa	Excelente	Boa	Excelente	Boa	Regular	Insuficiente
PED	10	20	2	8	2	11	9	13	10	2	-
BSI.	6	14	16	4	2	4	10	4	1	1	-
ADM	18	26	23	1 1	7	8	18	9	9	2	2
Total	34	60	64	2 3	11	24	36	26	20	5	2

Fonte: Elaboração própria, baseada nos relatórios de autoavaliação institucional das Faculdades Network.

Quadro 6 - Avaliação das disciplinas dos Cursos Superiores.

Curso	ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE									
	2001			2002				2003		
	Conteúdo programático	Bibliografia	Avaliação	Conteúdo programático	Bibliografia	Plano de ensino	Avaliação	Plano de ensino	Bibliografia	Avaliação
Pedagogia	5	5	-	248	202	251	203	1216	1283	1308
BSI	3	--	3	112	158	275	--	273	271	261
ADM	11	6	-	380	213	568	--	815	770	794
Total	16	11	6	740	573	1094	203	2304	2324	2363
Curso	ITENS AVALIADOS NEGATIVAMENTE									
	2001			2002				2003		
	Metodologia	Avaliação	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Conteúdo	Bibliografia	Metodologia	Conteúdo	
Pedagogia	7	3	-	415	--	187	222	1233	1279	
BSI	5	1	-	229	231	--	--	265	275	
ADM	9	4	1	527	--	198	330	765	712	
Total	21	7	1	1171	231	385	552	2261	2267	

Fonte: Elaboração própria, baseada nos relatórios de autoavaliação institucional das Faculdades Network.

A partir desses quadros, podemos observar que, das 34 disciplinas avaliadas, 23 tinham avaliação excelente e 11 boas. Os pontos que mais se destacavam eram o conteúdo programático no primeiro ano e, a partir dos demais, o plano de ensino, a bibliografia e a avaliação da aprendizagem obtêm maior destaque. A metodologia utilizada nas disciplinas era o item com menor destaque, aparecendo com menor avaliação nessa série histórica.

Quadro 7 - Avaliação do desempenho docente.

Curso	Disciplina			Avaliação					
	2001	2002	2003	2001		2002		2003	
				Excelente	Boa	Excelente	Boa	Excelente	Boa
Pedagogia	10	19	-	8	2	11	9	-	-
BSI	6	14	-	4	2	4	10	-- ADM	9
		26	-	11	7	8	18	-	-
Resumo	34	59	-	23	11	24	36	-	-

Células com hífen significa que o item não entrou no processo avaliativo daquele(s) ano(s). Fonte:

Elaboração própria, a partir dos relatório de autoavaliação institucional de 2001 a 2003. **

Quadro 8 - Avaliação do desempenho docente.

Curso	ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE								
	2001			2002			2003		
	Assiduidade e pontualidade	Relacionamento	Domínio de conteúdo	Assiduidade e pontualidade	Relacionamento	Domínio de conteúdo	Assiduidade e pontualidade	Relacionamento	Domínio de conteúdo
Pedagogia	-	3	6	454	-	464	1189	1199	1156
BSI	3	-	3	137	182	299	309	285	306
ADM	2	-	15	494	98	596	865	873	889
Total	5	3	24	1085	280	1355	2363	2357	2351

Curso	ITENS AVALIADOS NEGATIVAMENTE						
	2001		2002			2003	
	Estímulo à pesquisa e à reflexão	Didática	Estímulo à pesquisa e à reflexão	Didática	Relacionamento	Estímulo à pesquisa e à reflexão	Didática
Pedagogia	2	4	-	367	386	1144	1211
BSI	4	1	161	254	113	258	270
ADM	5	4	406	437	-	838	824
Total	11	9	567	1058	449	2240	2305

Células com hífen significam que o item não entrou no processo avaliativo daquele(s) ano(s).

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatório de autoavaliação institucional de 2001 a 2003.

Destacam-se, nesses quadros, o domínio do conteúdo das disciplinas, seguido da assiduidade do professor. Os itens que merecem mais atenção são o estímulo à pesquisa e a didática utilizada pelos professores. Nesse caso, a intervenção da Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) foi no sentido de sugerir um maior cuidado na forma de condução das aulas e na realização das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos alunos.

Durante os seminários de autoavaliação que testemunhamos, era muito comum, nas sugestões oferecidas pela Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE), um pedido de diálogo do professor com os estudantes sobre as mudanças que seriam efetuadas, dessa forma, os alunos percebiam que a sua participação na autoavaliação tinha valor e eles recebiam um retorno de todos os professores envolvidos, o que implicava em uma relação muito diferente do que percebemos no sistema atual. Essa dinâmica fazia parte de um contrato pedagógico que, no contexto de uma autoavaliação, fazia sentido e tornava o processo dinâmico, pois estabelecia um canal de comunicação permanente, assim, o compromisso com a aprendizagem era de todos.

Essa dinâmica tornava os processos de avaliação transparentes, superando possíveis “jogos de poder”, de maneira a não causar conflitos entre alunos e professores. Consideramos importante recuperar uma mudança nessa relação que foi se estabelecendo ao longo dos processos de avaliação institucional, pois percebemos que os alunos passaram a ter um certo “poder” sobre o trabalho dos docentes, o que por vezes é conflituoso.

Constatamos que professores que os alunos consideravam “muito exigentes” acabavam recebendo uma nota menor e, muitas vezes, eram justamente estes os mais preocupados com a qualidade da formação dos alunos e profundamente comprometidos com o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC). Como o processo de autoavaliação não contemplava uma dimensão punitiva, como acontece no atual sistema, os professores sentiam-se livres para aprimorarem suas atuações pedagógicas.

Os seminários de avaliação institucional desenvolviam papel fundamental na promoção de diálogos e reflexões, visando superar essas e outras questões, como a exemplificada. A avaliação tinha como norte os projetos político-pedagógicos e os compromissos institucionais, de modo que aqueles que estavam eventualmente sendo “injustiçados” tinham suas práticas problematizadas nas premissas construídas pelo coletivo e na importância de determinadas disciplinas para o curso.

Na sequência, apresentamos a última parte do instrumento de coleta de informações, que trata da autoavaliação dos estudantes, sintetizadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Autoavaliação dos estudantes.

Curso	Disciplina			Avaliação					
	2001	2002	2003	2001		2002		2003	
				Excelente	Boa	Excelente	Boa	Excelente	Boa
Pedagogia	10	-	-	3	7	-	-	-	-
BSI	6	-	-	2	4	-	-	-	-
ADM	18	-	-	2	16	-	-	-	-
Total	34	-	-	7	27	-	-	-	-

Células com hífen significam que o item não entrou no processo avaliativo naquele(s) ano(s)

Fonte: Elaboração própria baseada nos relatórios de autoavaliação institucional de 2001 a 2003. *

Como é possível observar no Quadro 9, somente no primeiro ano os alunos se autoavaliaram como excelentes e bons. No ano de 2001 e nos demais, houve mudança no instrumento, razão pela qual o quadro está grafado com um hífen, que significa que os alunos não se autoavaliaram de maneira geral nos anos de 2002 e 2003.

O Quadro 10 representa os itens que também compunham a autoavaliação do estudante realizada anualmente e é parte integrante do quadro de número sete.

Quadro 10 - Autoavaliação dos estudantes – resultados.

C u r s o	ITENS AVALIADOS POSITIVAMENTE								ITENS AVALIADOS NEGATIVAMENTE							
	2001			2002			2003		2001			2002			2003	
	Frequência e assiduidade	Pontualidade	Participação nas atividades acadêmicas	Motivação	Pontualidade	Participação nas atividades acadêmicas	Pontualidade	Assiduidade e frequência	Participação em aula	Pontualidade	Empenho	Assiduidade	Pontualidade	Atividades Acadêmicas	Participação em aula	Empenho e Motivação
Pedag.	5	-	5	213	206	399	1423	1362	5	4	-	393	179	190	1272	1304
BSI	-	4	5	259	-	295	287	285	6	-	-	226	138	96	280	254
ADM	-	11	6	519	88	632	888	915	7	2	8	290	449	302	879	824
Total	5	15	16	991	294	1326	2598	2562	18	6	8	909	766	588	2431	2382

Fonte: Elaboração própria baseada nos relatórios de autoavaliação institucional de 2001 a 2003.

É pertinente destacar que os alunos tenderam a se autoavaliarem com boa participação e motivação nos dois primeiros anos. Assim, o formulário do ano seguinte, de 2003, foi modificado, valorizando mais a pontualidade e a assiduidade do aluno, que mediria mais criteriosamente o grau de compromisso com o curso. De qualquer forma, o fundamental é perceber que os alunos valorizavam a participação e que se sentiam motivados nos anos de realização do processo avaliativo. A boa avaliação nessas dimensões indica justamente o perfil de um aluno inserido em um ambiente educacional que o valoriza, tornando-o partícipe das decisões, reforçando, assim, sua condição de cidadania. Nesse sentido, observa-se ainda, a partir desses mesmos itens (participação, assiduidade, empenho e motivação), que a instituição cultivava uma participação ativa entre os estudantes e que esta era vista pelos alunos como algo que queriam melhorar, ou seja, os alunos perceberam, pelo processo avaliativo, que poderiam participar mais.

A avaliação geral da Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) foi no sentido de recomendar o desenvolvimento de atividades acadêmicas complementares, além da sala de aula, dentre elas, a programação periódica de debates e conferências e a ampliação da participação dos alunos nas semanas dedicadas às respectivas profissões. A Câmara

recomendou também que os itens que apresentassem as menores avaliações deveriam ser motivo de novas análises e considerados na definição de estratégias de superação para o aprimoramento nos planos institucionais de desenvolvimento, visando a melhoria da qualidade do ensino.

A Câmara de Pesquisa e Extensão sugeriu ainda maior atenção com o planejamento das disciplinas no que se refere à metodologia a ser desenvolvida e aos critérios de avaliação da aprendizagem em todos os cursos, assim como à organização dos conteúdos programáticos, particularmente nos cursos de Administração. Foi sugerido, também, a organização de seminários específicos e grupos de discussão por ocasião do planejamento anual ou semestral das disciplinas, procurando formas de explicitar, nos planos, os procedimentos didático-pedagógicos, assim como critérios e formas de avaliação, estratégias de ensino e de participação dos alunos em aula. De igual maneira, também foi sugerido o incentivo à pesquisa científica e ao trabalho de consulta e desenvolvimento da autonomia dos alunos, assim como formas de aprimoramento da didática utilizada pelos professores, na busca de melhores estratégias de motivação dos alunos para participarem também de atividades extracurriculares.

A partir dos relatórios de avaliação institucional, segundo a Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE), os principais pontos a serem modificados foram:

- a) A necessidade de elaborar estratégias com os professores para superar possíveis deficiências nos tópicos de metodologia do ensino e nas formas de avaliação pedagógica, assim como em didática do ensino superior, incluindo formas de motivação para a reflexão e a pesquisa;
- b) Destaca-se como prioridade o item relativo à metodologia de ensino, que tem consenso nas 4 turmas de 2001, em 23 das 34 disciplinas e nas 7 turmas de 2002;
- c) Entendemos que apresentam dificuldades na compreensão do item metodologia de ensino, sendo que esse item refere-se ao planejamento da disciplina e as estratégias de condução das unidades programáticas e das aulas específicas;
- d) O item Avaliação da disciplina refere-se à fase conceitual da proposta de organização do processo ensino-aprendizagem, enquanto a fase prática se localiza na parte do questionário relativa à avaliação do desempenho docente;
- e) Na sequência, os itens critérios de avaliação e organização dos conteúdos programáticos também são pontos a serem discutidos e

reformulados na hora de elaborar o planejamento e organização das disciplinas;

f) Confirmando o item deficitário na organização e planejamento da disciplina relativo, também, a avaliação do desempenho docente, que se refere à parte operativa do processo de ensino aprendizagem, o item didática é apontado como o mais deficitário nas 4 turmas de 2001 em 9 disciplinas e nas 7 turmas de 2002. O estímulo a reflexão e a pesquisa aparece em segundo lugar (em 8 das 11 turmas e em 11 das 34 disciplinas oferecidas em 2001), dentre as prioridades a serem discutidas e, em terceiro, aparece relacionamento com os alunos (indicado em 5 das 11 turmas avaliadas).

g) Os alunos, nas suas autoavaliações, apontam a necessidade de maior participação em atividades acadêmicas extracurriculares e de novas formas de participação em sala de aula. Vale a pena esclarecer que a primeira participação refere-se a atividades extracurriculares, como semanas dedicadas às profissões, palestras conferências e eventos científicos. (FACULDADES NETWORK, Relatório de Autoavaliação Institucional de 2001-2002, [2003, p. 45]).

Torna-se fundamental destacar que a participação dos alunos evidencia um forte interesse e motivação para aprender a se dedicar às atividades extracurriculares, provavelmente nos finais de semana. Tal postura por parte dos alunos reforça a compreensão de que o processo de plena participação, dinamizado por meio de uma autoavaliação formativa, era o caminho certo e seguro para a consolidação de um espaço universitário democrático.

5.10 Autoavaliação Institucional a partir de 2004

No ano de 2004, não foi feita a avaliação institucional como nos anos anteriores, a Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) das Faculdades Network criou apenas um relatório sintético das autoavaliações efetuadas nos anos anteriores, que tinha o intuito de atender a medida provisória de número 147 de 2003, que oferecia as seguintes orientações para sua elaboração:

No contexto da nova dinâmica da avaliação do ensino superior, a partir da instituição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior SINAES (Medida

Provisória No. 147 de 2003), que visa, dentre outras finalidades, a qualidade do ensino, a valorização da missão pública das Instituições de Ensino Superior (IES), “da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (art.1º., § 1º.) ganha maior sentido a participação dos alunos na Avaliação Institucional (AI) numa Faculdade do interior de São Paulo que, desde o início, assumiu o compromisso da qualidade do ensino e, para isso, utiliza o processo de consulta periódica dos alunos sobre o desempenho institucional. (Autoavaliação Institucional Progressiva 2001, 2002 e 2003: As dimensões didático-pedagógicas, 2004, s/p).

A partir dos processos de autoavaliação institucional realizados nos anos de 2001, 2002 e 2003 e do relatório de avaliação institucional progressivo, realizado no ano de 2004, podemos concluir que a instituição estava consolidando uma autoavaliação mais próxima do que seria uma formativa. Foi experimentado, vivido, de maneira democrática, dialógica e com uma participação ativa dos alunos e demais membros da comunidade acadêmica, a criação de objetivos coletivos para a autoavaliação, tendo como referência os próprios documentos institucionais, buscando investigar para conhecer e enfrentar coletivamente as questões e os limites da educação oferecida, com o intuito de interpretar e de dar um verdadeiro sentido para as informações geradas nos processos avaliativos pela Câmara de Pesquisa e Extensão.

É de extrema relevância destacarmos as características mais marcantes que pudemos aprender de todo esse processo:

- 1) O processo era transparente e democrático, as pessoas participavam por vontade própria;
- 2) A participação dos professores, alunos e colaboradores era por censo, ou seja, todos participavam e também interpretavam e construíam sentido para a avaliação produzida. O processo era a princípio manual, depois foi computadorizado;
- 3) As discussões e reflexões em grupo eram significativas e era o grupo quem conduzia o processo, a Câmara sistematizava as demandas do coletivo, sendo muito ricas as atas produzidas a esse respeito;
- 4) Que os objetivos da avaliação eram criados pela comunidade acadêmica, tendo como referência a Proposta Político Pedagógica (PPC) até o ano de 2003, acrescentando-se

também o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) após a sua criação no ano de 2004. É importante destacar que o próprio plano era subordinado a comunidade, assim como todo o processo de autoconhecimento;

5) Que a opinião e a participação dos estudantes desde a criação da instituição eram incentivadas e utilizadas nas reflexões pedagógicas e, principalmente, na formação acadêmica e profissional nas diversas disciplinas que compunham o currículo dos cursos, considerando-se o aluno real e as suas dificuldades como pontos de partida;

6) Que os estudantes demonstravam interesse em aprender mais e que queriam se dedicar a atividades extracurriculares, tamanha consciência que lhes fora desenvolvida.

No ano de 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através do informativo de no. 47, publicou, no dia 13 de julho de 2004, a regulação do Sistema de Avaliação da Educação Superior. Nesse ano, a instituição reformulou a sua proposta de avaliação institucional, atendendo à medida provisória 147, de 15 de dezembro de 2003, publicada no diário oficial de 16/12/2003, na seção 1, p. 2-3.

Essa medida provisória, entre outros pontos, já previa nos artigos décimo e décimo primeiro que:

Art. 10. O Ministério de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

Art. 11. O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação dos cursos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único. O resultado a que se refere o *caput* será reunido nos seguintes níveis:

- I- qualidade institucional satisfatória;
- II- qualidade institucional regular;
- III- qualidade institucional insatisfatória.

Art. 12. Os resultados considerados insatisfatórios ou regulares ensejarão a celebração de pacto de ajustamento de conduta, a ser firmado entre a instituição de ensino superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

- I- O diagnóstico objetivo das condições da instituição;
- II- os encaminhamentos, processo e ações a serem adotados pelas instituições institucionais de ensino superior com vistas à superação das dificuldades detectadas;
- IV- a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; e

V- A criação, por parte da instituição de ensino superior, de comissão de acompanhamento do pacto de ajustamento de conduta.

VI- Além disso, a medida provisória também alertava sobre as punições, caso o pacto de ajuste de conduta não fosse cumprido com as seguintes penalidades: artigo 12, item IV § 2:

O descumprimento do pacto de ajustamento de conduta, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das penalidades:

I- Suspensão temporária da autorização de funcionamento do estabelecimento de ensino superior ou do respectivo curso de ensino superior; ou

II- Cassação da autorização de funcionamento do estabelecimento de ensino superior ou do reconhecimento do respectivo curso de ensino superior.

Assim, as instituições foram obrigadas a criar as Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em 90 dias, conforme artigo 13. É possível perceber, a partir do relato feito do processo de autoavaliação o qual a instituição implementou nos anos de 2001, 2002 e 2003, que a cultura avaliativa, criada nas bases dos valores e princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), estava ancorada em outros princípios e que uma tensão havia sido estabelecida com a publicação dessa medida provisória.

Com a chegada dessa medida provisória, que procurava articular os processos regulatórios da avaliação, com punições claramente expressas e com a criação de uma comissão própria para encaminhar os processos, o impacto na cultura institucional seria bastante significativo, uma vez que a comunidade interna estava construindo dialogicamente as suas formas de participação e de organização. Enquanto gestora, consideramos importante registrar que, com a chegada da lei que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), um clima de tensão foi estabelecido, pois essa lei trazia importantes conquistas para a educação superior.

Assim sendo, nas Faculdades Network, pairava o medo entre as pessoas e todas aquelas sensações terríveis que nós sentimos quando estamos submetidos a processos avaliativos, tendo que cumprir objetivos de cujas construções não participamos, mas que nos são impostos, e ainda quando a avaliação aparece deslocada das propostas político-pedagógicas e da realidade institucional. Sentimos muita insegurança e tendemos a repulsa quando não sabemos o que será feito com os resultados da avaliação, mas logo percebemos em que lógica esta está ancorada. Foi nesse clima que a instituição criou a sua primeira

Comissão Própria de Avaliação (CPA), e a Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE) deixou de ter essa incumbência, apresentando seu primeiro projeto de Avaliação Institucional, conforme será apresentado na sequência desta tese.

O ano de 2004 foi dedicado exclusivamente aos debates e reflexões coletivas para a (re)formulação do projeto de avaliação institucional. Nesse momento, a instituição teve que fazer uma ruptura entre o projeto que possuía e a maneira com que fazia a sua autoavaliação (como um programa educacional, uma política institucional) e passar a desenvolver o que preconizava a lei. No entanto, em decorrência da ainda novidade da lei, a instituição não tinha total consciência do passo que estava sendo dado, pois era tida como um ganho acadêmico, uma conquista de estabelecer no país a cultura da avaliação com força de lei. Mal se sabia sobre o que estava por vir.

Passou, assim, a operar a avaliação institucional, ficando no passado as autoavaliações, seguindo um modelo de participação imposta, formatado e desenvolvido por outros, com objetivos próprios, forçando, lenta e gradativamente, com uma retórica rebuscada e convincente, que a avaliação, ora proposta, seria formativa. Um dos pontos considerados primordiais para essa proposta era o de criar um padrão de qualidade para a educação. O diálogo com a comunidade passou a ser feito diretamente com Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os resultados da avaliação, caso não ocorressem da forma prevista, culminariam com a punição dos seus dirigentes e da instituição.

Até então seria impossível imaginar alguém ou uma instituição ser punida por sua própria autoavaliação, ou ainda ter os resultados de suas reflexões publicados na imprensa nacional, como foi. Esta indignação pode ser percebida logo na apresentação e introdução do relatório de avaliação institucional, que se apresenta na sequência histórica dos processos avaliativos criados e desenvolvidos nas Faculdades Network.

Uma das incumbências da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) foi a de elaborar o relatório de autoavaliação correspondente ao período de 2004 a 2006, que, através do ofício 000913 de 15/04/2008 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pautado na portaria normativa número 01 de janeiro de 2007, assim exigia.

Este primeiro relatório era trienal e informa que, além dos critérios exigidos, o coletivo institucional considerou importante acrescentar aspectos referentes a sua realidade e especificidades, pois esses documentos não davam importância a essas questões e também havia o fato de a instituição já ter uma avaliação em curso.

A Comissão Própria de Avaliação – CPA procurou estabelecer, a partir da massa de dados obtidos no período do ciclo avaliativo em vigência e os resultados do ciclo anterior, as reflexões sobre as ações empreendidas a partir dos resultados e de sua discussão entre os sujeitos da comunidade acadêmica (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2004, 2005 e 2006, [2008, p. 3]).

As reflexões partiam da premissa de que ainda não havia uma compreensão efetiva, por parte da comunidade acadêmica, do real significado da participação e da sua relevância nesta nova dinâmica empreendida pelo processo avaliativo proposto, que gerava grande resistência ao que se apresentava.

Após debruçar-se sobre a massa de informações oriundas dos diversos instrumentos de autoavaliação, a CPA concluiu que os personagens e instrumentos que possibilitam a representatividade para a comunidade ainda não contam com a credibilidade necessária, o que, possivelmente, é resultado da própria condição nacional de uma democracia ainda em formação e, em alguns casos, imatura (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2004, 2005 e 2006, [2008, p. 4]).

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), contou com o apoio da Câmara de Pesquisa e Extensão (CPA) para iniciar suas atividades. Porém, havia pontos de tensão entre a maneira com que esse processo era conduzido pela Câmara de Pesquisa e Extensão e pelo modelo em que essa nova comissão deveria atuar e conduzir o processo avaliativo.

Como sugestão para superar tal dificuldade, a CPA acredita que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam incorporar este desafio em suas disciplinas e práticas pedagógicas relacionadas às humanidades, que trabalham com questões de formação para a cidadania, da criticidade e formação de profissionais capazes de construir conhecimento de forma autônoma. Com isso, o estudante, além de incorporar a importância da participação e representatividade, ainda semeará em outros espaços sociais estas discussões motivadas pela avaliação, vivenciadas na

Faculdade. (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2004, 2005 e 2006, [2008, p. 5]).

Um dos pontos de tensão era justamente na maneira em que a comunidade participaria da avaliação, pois agora, com maior número de dimensões, o processo se tornaria mais complexo e longo e se todas as pessoas tivessem que ser ouvidas poderia ficar demorado demais, ao ponto de não se cumprir os rígidos calendários propostos. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) propôs que a participação dos alunos fosse através de uma amostragem em que alguns alunos seriam sorteados para participar, como de fato ocorreu e vem sendo feito assim até a presente data.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), na introdução do relatório, diz:

Imbuídos dos princípios do SINAES e entendendo o direito do Estado em avaliar, a CPA procurou, além de atender o que se convencionou chamar de burocrático, dar um sentido mais amplo nas práticas avaliativas. (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2004, 2005 e 2006, [2007, p. 6]).

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) comprometeu-se a ser fiel aos objetivos iniciais da avaliação, manter a discussão sobre a participação, refletir sobre os conceitos de avaliação institucional, haja vista que, mesmo na dimensão da aprendizagem, são reforçados conceitos burocráticos; possibilitar a politização da comunidade interna e externa, a partir dos membros da própria comissão; garantir o incentivo à pesquisa e à extensão, mesmo que oficialmente já não sejam obrigações para as Faculdades no entender do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A CPA se comprometeu, ainda que informalmente, a envolver e ouvir toda a comunidade, mesmo que por amostra; instrumentalizar a gestão pedagógica e administrativa da instituição sem simplificar ou reduzir a avaliação institucional, aos fins de transformar a autoavaliação em mais uma ferramenta de gestão, descomprometida com a reflexão das questões reais da comunidade acadêmica e da região em que a instituição está inserida, para mediar a qualidade e ainda propor uma avaliação de fato formativa e emancipatória. O fato é que o modelo de avaliação institucional regulamentado pelo Sistema Nacional de Avaliação do

Ensino Superior (SINAES) acabou por definir a própria estrutura das instituições. Muitas iniciativas originais e relevantes deixaram de ser realizadas, por não estarem contempladas nos formulários avaliativos oficiais.

Isto posto, o documento traz o memorial do processo avaliativo, a fase de sensibilização a participação da comunidade acadêmica, as dimensões avaliadas e as ações empreendidas a partir das autoavaliações realizadas. Chama a atenção o processo de sensibilização utilizado, em que, através de banners colocados nos principais corredores da instituição, os alunos eram convidados não apenas a participar do processo de avaliação institucional, mas a pensar o conceito de participação. Era um momento em que a comunidade acadêmica teria que se dedicar ainda mais para compreender o que se passava, e as mudanças que estavam sendo processadas na autoavaliação para a sua transformação em avaliação institucional. Assim, a maneira participativa das pessoas sofreria mudanças.

Essa prática, segundo a Comissão Própria de Avaliação (CPA), condiz com a criação de uma avaliação institucional formativa:

Acreditamos que essas provocações instigam os alunos a se mobilizarem para a avaliação, o que resultou num envolvimento maior que o detectado nos anos anteriores. Essa prática de sensibilização moveu a comunidade a um envolvimento e compromisso maior com o processo, o que veio ao encontro da concepção de avaliação determinada pelo PDI e que buscamos cultivar na Instituição: a avaliação formativa. A avaliação formadora (lógica, interpretativa) compreende que o comportamento humano é multideterminado e não implica (re)organização somente dos processos e instrumentos utilizados. Exige uma revisão radical da atitude avaliativa (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2004, 2005 e 2006, [2007, p. 12]).

E ainda,

vale destacar que a fase de sensibilização para a autoavaliação levou os sujeitos envolvidos a compreender a avaliação de forma mais ampla, que envolve todo o processo, tanto a avaliação da aprendizagem, como a avaliação da instituição, sempre orientados para a missão institucional, fazendo a ponte entre o acadêmico e a gestão institucional, visando à construção de novos saberes. A avaliação passou a ter, com maior efetividade na Instituição, uma compreensão no sentido de ser um compromisso com a crítica, com a expressão de divergências, assumindo uma atividade política e técnica que envolveu todos os atores no processo de construção

coletiva. (Relatório trienal de avaliação institucional das Faculdades Network de 2005, 2006 e 2007, [2008, p. 10]).

É interessante observar que, no relato da Comissão Própria de Avaliação (CPA), é atribuída uma importância singular ao período de sensibilização. Assim, este foi transformado e usado para trazer reflexões sobre como seria a participação de cada aluno e de todos. Percebe-se também a intenção desta comunidade em refletir sobre a avaliação em outras dimensões, a partir das experiências vividas no processo de avaliação. Nesse caso, a avaliação institucional também retroalimenta a Proposta Político Pedagógica Institucional (PPPI), os projetos político-pedagógicos de cada curso (PPPC) e também o plano de desenvolvimento institucional (PDI), demonstrando a capacidade emancipatória que a avaliação pode alcançar, quando utilizada a serviço dos objetivos criados e desenvolvidos pela comunidade. O que faz toda diferença, pois pensar em uma avaliação dissociada do planejamento educacional e das propostas político-pedagógicas não faz nenhum sentido, pelo menos quando se pretende a consolidação de práticas avaliativas formativas:

Sobre a participação da comunidade acadêmica, todos os alunos, professores e colaboradores participam do processo, decidindo inclusive sobre os instrumentos de avaliação que serão utilizados, podendo modificá-los se justamente justificado anualmente (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2005, 2006 e 2007, [2008, p. 12]).

Para a apresentação dos indicadores, o referido documento aponta que o processo pauta-se na metodologia de *grupo focal* e nos indicadores e dimensões propostos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Foram organizados seminários com a participação dos órgãos colegiados, membros da equipe diretiva, coordenadores, professores, representantes do Diretório Estudantil, representantes de turma, membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e da comunidade externa para elaborar as sínteses das análises e interpretação e o relatório sobre cada uma das dimensões.

5.11 Relatórios da Avaliação Institucional de 2005 a 2013

A partir de 2005, os relatórios foram padronizados e foi possível sintetizar a maior parte das informações dos relatórios de avaliação institucional realizados nos anos de 2005 a 2013. Elaboramos quadros sintéticos que revelam cada uma das dimensões avaliadas ao longo desses anos, cujo processo nos permitiu identificar as principais mudanças que a instituição empreendeu para adequar-se e esse novo sistema de avaliação.

Assim sendo, damos continuidade à análise de cada um dos relatórios de avaliação institucional, excetuando-se o ano de 2004, pois não foi feita neste ano, dedicado a análise e criação do projeto de avaliação institucional e formalização desse processo que até então era feito de maneira voluntária. Esse novo processo era obrigatório para todas as instituições brasileiras e conduzido por um único roteiro, o que, em nossa análise, era bastante contraditório e direcionava como a avaliação deveria ser feita, elegendo, inclusive, as dimensões a serem avaliadas.

Esse exercício de atender as exigências legais (que não eram poucas) tornou a avaliação institucional um processo burocrático e complexo, que passaria a ser supervisionado por uma comissão externa e atrelado aos processos regulatórios da instituição, ou seja haveria uma avaliação institucional externa que supervisionaria a praticada no interior das Faculdades Network, garantindo, dessa forma, que a instituição faria o que estava previsto legalmente e que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) seria a interlocutora dessa comissão externa, não mais a equipe pedagógica. Esse processo ainda permanecesse dessa mesma forma.

Foi um tempo de resistência, mas aos poucos esse novo sistema foi direcionando esse processo e uma outra cultura avaliativa passou a vigorar na instituição. Os alunos já não eram os mesmos, os professores mais novos não tiveram a oportunidade de experimentar a dinâmica das autoavaliações, e grande parte destes conheceu a avaliação juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), muitos dos quais se tornaram avaliadores do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e foram “treinados” nessa lógica para visitar outras instituições, a fim de fiscalizar se o roteiro e as dimensões estavam sendo cumpridos com rigor.

Ao mesmo tempo em que se propunha uma avaliação institucional formativa, se oferecia um roteiro para a avaliação que deveria ser seguido obrigatoriamente, sob pena da instituição ser punida. Tudo isso provocou a diminuição drástica no nível de participação das pessoas, pois se tornou instrumental e burocrática, já não tratava mais da vida das pessoas, deixou de ser problematizada e passou a ser um mecanismo de fiscalização da qualidade da educação oferecida pela instituição. Evidentemente que esta passou a desenvolver uma avaliação para atender a essa expectativa.

O interesse do grupo ia se diluindo dia após dia, até mesmo as reuniões e os seminários, que eram constantes, passaram a ter menor interesse. As pessoas, nesse processo, tornaram-se obreiras quanto à avaliação e, nesse contexto, mesmo com todo esforço da Comissão Própria de Avaliação (CPA), já não se conseguia o mesmo nível de participação das pessoas.

A princípio, acreditávamos que nada nos impediria de continuar realizando a avaliação institucional da maneira como era feita até o ano de 2004. Mas, gradativamente, dadas as inúmeras exigências e a baixa participação, foi sendo imposta outra lógica de avaliação, que, à luz de Afonso (2000), entendemos ser regulatória. Consequentemente, foi aos poucos se modificando, e aquela perspectiva mais ampla, democrática e participava ficou condenada, chegando a ponto de o processo ser percebido pela comunidade acadêmica apenas como uma ação burocrática, como será demonstrado a seguir na série histórica que elaboramos para analisar os relatórios de avaliação de 2005 a 2013.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) decidiu que era mais racional priorizar os processos avaliativos às demandas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e depois, sendo possível, os interesses da comunidade de maneira livre e democrática. Algo que, na prática, sucumbia a tantas exigências e à necessidade de atingir uma pontuação maior. Re-alinhar as práticas pedagógicas com muita sutileza para se atingir a pontuação necessária passou a ser a ordem do dia.

É pertinente registrar que a participação dos alunos, no Exame Nacional de Desempenho (ENADE), passou a ter grande destaque ao longo dos anos, sendo este o indicador com maior pontuação, afinal determina que os cursos cumpram os conteúdos programáticos definidos nas diretrizes curriculares nacionais, restando pouco tempo e

espaço para se incluir nos currículos as especificidades da cultura local, as demandas do setor produtivo e, principalmente, oportunizar aos alunos uma participação mais ativa e o desenvolvimento da cidadania, uma vez que os currículos dos cursos também passaram a ser padronizados.

O processo de autoavaliação institucional até 2004 realizava importantes estudos sobre o perfil profissiográfico de cada curso na região, que eram necessários para fundamentar as propostas políticas pedagógicas e também fomentar a construção do perfil institucional e de sua identidade. Assim, promoviam o autoconhecimento institucional, e produzia-se conhecimento sobre a própria instituição, sobre a sua região de atuação e sua inserção social. A partir de então se passou a desenvolver uma avaliação muito mais técnica, preocupada em medir (como se fosse possível) a qualidade da educação oferecida pela instituição. Porém, internamente, difundiu-se o compromisso de avaliar para provar a qualidade, escapando de interdições. A avaliação perdeu a característica de indignação e tornou-se constatação.

Percebemos que, na mudança de autoavaliação para avaliação institucional, perdeu-se (ou foi tirado) o caráter político de todo o processo. Também perdeu-se ênfase, pois já não se trata de uma participação direta e ativa como outrora, quando era feita espontaneamente e realmente preocupada em conhecer mais e melhor os objetivos da comunidade. É importante registrar que os processos de autoavaliação também tinham a capacidade de captar a dinâmica dos estudantes, que, ao longo dos quatro anos de vínculo diário com a instituição, traziam vivências e pontos de vistas bastante ricos e diversos para a própria instituição. Mas a avaliação institucional direciona a comunidade acadêmica a produzir com foco na qualidade e no desenvolvimento institucional enquanto deveria, a nosso ver, estimular o desenvolvimento institucional, promover a participação das pessoas.

Na sequência, apresentamos os quadros sintéticos das avaliações institucionais de 2005 a 2013 e suas respectivas dimensões:

Quadro 11- Dimensão I: a missão e o plano de desenvolvimento institucional.

Indicadores	2005 Exc./ bom*	2006 Exc./ bom	2007 Exc./ bom*	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Conhecimento do desenvolvimento de projeto pedagógico próprio da Instituição declarado pelos alunos (geral)	79,66	67,00		74,20	71,30	69,20	69,20	69,80	66,20
Conhecimento da Missão Institucional declarado pelos Professores	100,00	83,00	80,00	84,00	81,10	76,40	76,40	74,80	62,40
Proposta Pedagógica em face do plano de curso declarada pelos professores	100,00	75,00	78,00	81,00	78,90	79,10	79,10	81,30	83,20

* Resultados Fornecidos em porcentagem. ** A célula em branco significa que naquele ano essa questão não foi contemplada no processo de avaliação institucional.

Fonte: Elaboração Própria, baseado nos Relatórios de avaliação institucional e relatórios trienais, publicados pelas Faculdades Network de 2005 a 2013.

Na análise dessa dimensão, torna-se possível perceber que, mesmo os itens avaliados não tendo sofrido alterações ao longo de todo esse percurso em praticamente todos os anos, a compreensão por parte dos entrevistados referente a essas questões vem diminuindo a cada ano, com relação ao ano de 2005.

Quadro 12 - Dimensão II: a política para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação.

Indicadores	2005 Exc./ bom	2006 Exc./ bom	2007 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Congruência entre os Cursos e PDI declarado pelos professores	100,00	91,00	70,00	78,00					
Conhecimento da Proposta Pedagógica dos cursos relatados pelos professores	96,66	75,00	73,20	81,00					
Desenvolvimento dos programas de Iniciação Científica oferecidos pela Instituição declarado pelos alunos	88,66	83,00	79,00	82,00	83,30	82,30	82,30	72,40	63,30
Participação da Comunidade Acadêmica nos eventos científicos declarada pelos alunos	87,33	81,00	76,20	76,00					
Relevância dos Projetos de Extensão declarada pelos alunos (principalmente nas áreas de inclusão social/digital e alfabetização)	94,33	93,66	82,00	86,00	79,00	81,60	81,60	93,40	92,20
Envolvimento da Instituição com a comunidade local através da realização de eventos científicos/culturais, campanhas humanitárias e comunicação	88,00		78,60	72,3					
Grade Curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos avaliada pelos alunos		89,00			74,30	76,50	76,50	71,20	74,40

*Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco indicam os anos em que a questão não foi tratada no processo de avaliação institucional.

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

Nesse quadro, já se pode perceber que o caráter de autoavaliação vai “se esvaindo” do processo de avaliação. Assim, questões mais reflexivas e complexas deixam de fazer parte do processo e são substituídas por outras, com características muito mais pontuais e de fácil verificação e constatação. Percebe-se também que, mesmo sendo uma avaliação institucional, procurou-se manter características das autoavaliações realizadas anteriormente até o ano de 2008 e que, depois disso, manteve-se no processo apenas o que era obrigatório.

A dimensão III diz respeito a responsabilidade social da instituição, e o Quadro 13 representa o resultado dessa dimensão:

Quadro 13 - Dimensão III: a responsabilidade social da instituição.

Indicadores	2005 Exc./ bbom	2006 Exc./ bom	2007 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Relevância dos Projetos de Extensão declarada pelos alunos (principalmente nas áreas de inclusão social/digital e alfabetização)	94,33	93,66	76,20	76,00	79,00	81,60	81,60	93,40	92,20
Envolvimento da Instituição com a comunidade local através da realização de eventos científicos/culturais, campanhas humanitárias e comunicação	88,00								
Projetos de extensão na área de inclusão social avaliados pelos colaboradores	72,00	64,33	71,00	76,00					

*Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco indicam os anos em que a questão deixou de ser tratada no processo de avaliação institucional.

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

No Quadro 13, percebemos que, a partir do ano de 2006, foi suprimido dos instrumentos de pesquisa a relevância dos projetos de extensão desenvolvidos pela instituição, especialmente aqueles ligados a inclusão social e digital e a alfabetização de jovens e adultos. Tais projetos, que, segundo as pesquisas realizadas pela Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE), mapeavam como prioridade de investimentos por parte da instituição, agora saem dos instrumentos de avaliação, o que significa que já não refletem mais a qualidade da instituição e, conseqüentemente, deixam de investir nessa área, pois já não é considerada nos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como prioritária, especialmente para as Faculdades. Desta feita, a instituição passa a produzir “uma qualidade para o MEC”, que é muito diferente do que alunos, professores e colaboradores priorizam e entendem por qualidade. As demandas da comunidade local, quando não elencadas como prioridades pelos instrumentos avaliativos, também perdem

espaço. É preciso antes adequar a instituição aos critérios de qualidade estabelecidos de maneira nacional, que não dispõe, obviamente, de mecanismos para contextualizar, em âmbito local, o que é, de fato, qualidade de educação para determinadas comunidades, localmente situadas.

Da mesma forma, a dimensão IV representa a avaliação da comunicação com a sociedade, conforme consta no Quadro 14:

Quadro 14 - Dimensão IV: a comunicação com a sociedade.

Indicadores	2005 Exc./ bom	2006 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Avaliação do Portal Eletrônico da Network declarada pelos alunos	66,00	62,00	69,00	66,10	63,40	63,40	71,30	68,50
Envolvimento da Instituição com a comunidade local através da realização de eventos científicos/culturais, campanhas humanitárias e comunicação	88,00							
Interação da instituição com a comunidade local na opinião dos colaboradores	72,00	68,00						

*Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco indicam que a questão deixou de ser tratada, naquele(s) ano(s) no processo de avaliação institucional.

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

O Quadro 14 demonstra que o envolvimento da instituição com a comunidade local, através da realização de eventos científicos, culturais e campanhas humanitárias, já não é mais do interesse da avaliação em vigor. Consequentemente, esse item também deixou de vigorar nos instrumentos de avaliação. A percepção de que não se trata de uma simples mudança nas questões de um instrumento de pesquisa é relevante, na verdade, pontua-se através destes, quando a instituição deixa de desenvolver suas práticas para concentrar seus esforços em outras áreas.

Na sequência, temos a dimensão que trata das políticas de pessoal e do plano de carreira, itens que deixaram de ser tratados no processo avaliativo após o ano 2006, passando a indicação de apenas verificar se a instituição possui ou não um plano de carreira, sendo desprezados ou simplificados os demais itens nos formulários de avaliação institucional. Ora, a simples constatação de que determinada instituição tem ou não plano

de carreira não informa sobre a qualidade de tal plano. Esse ponto deixou aberto o caminho para que as instituições implementassem, em nome de exigências legais avaliativas, planos de carreiras descompromissados com autênticos projetos pedagógicos.

Quadro 15 - Dimensão V: as políticas de pessoal, de carreira, de corpo docente e corpo técnico administrativo.

Indicadores	2005 Excelente/bom*	2006 Excelente/bom
Avaliação do valor recebido pelo trabalho declarado pelos docentes	83,33	86,00
Preocupação declarada da Instituição com seus colaboradores	36,00	42,00
Oportunidade de expor ideias declarada pelos colaboradores	65,00	71,00
Oportunidades de crescimento profissional	50,00	53,66
Relação com o superior imediato declarada pelos colaboradores	75,00	83,00

* Resultados Fornecidos em porcentagem. ** A ausência dos anos de 2007 a 2013 demonstram que essa dimensão foi excluída do formulário no processo de avaliação institucional a partir de 2006.

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

A próxima dimensão trata da organização e gestão da instituição e dos órgãos colegiados, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 16 - Dimensão VI: organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados.

Indicadores	2005 Exc./ bom	2006 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Sistema de gestão participativa adotado pela Instituição declarado pelos alunos	82,66		97,00	90,40	89,60	89,60	91,40	81,30
Atuação do DCE	63,66	63,00	55,00	63,00	47,60	47,60	38,30	31,20
Representatividade junto aos órgãos colegiados da instituição	33,00	41,66						
Avaliação da Direção Geral da Instituição na opinião dos alunos	77,00	81,00	77,30	79,30	81,20	81,20	89,20	78,20
Avaliação da Direção Geral da Instituição na opinião dos Professores	76,00	83,00						
Avaliação da Direção Geral da Instituição na opinião dos colaboradores	67,00	71,00					93,20	96,30

* Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco significam que a questão deixou de fazer parte do processo avaliativo naquele(s) ano(s).

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

O Quadro 16 demonstra uma preocupação em saber se, na opinião dos estudantes, o sistema de gestão é participativo. Com pouca variação, percebe-se que, para eles, a gestão é mesmo participativa. Porém, observamos que os estudantes consideram baixa a atuação do Diretório Central Estudantil (DCE), o principal órgão de representatividade estudantil. A diretoria geral tem avaliação boa por parte dos alunos, professores e colaboradores, mas, a partir do ano de 2008, manteve-se apenas a opinião dos alunos com relação a diretoria geral. Isso demonstra que o instrumento de avaliação é no mínimo simplista, ao não ampliar o seu conceito de participação. Os processos de participação devem ser avaliados com seriedade, de maneira a considerar as várias instâncias e espaços de participação.

Na sequência, temos a análise da dimensão infraestrutura, como se observa no Quadro 17:

Quadro 17 - Dimensão VII: Infraestrutura.

Indicadores	2005 Exc./ bom*	2006 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Salas de Aula declarado pelos alunos	55,66	71,00	55,00	68,20	71,20	71,20	67,40	62,50
Laboratórios de Informática (Software e Hardware) declarado pelos alunos	75,00	54,00	78,00	79,00	78,80	78,80	65,40	74,20
Biblioteca declarado pelos alunos	83,00		96,00	98,20	96,70	96,70	94,20	92,30
Acervo da Biblioteca declarado pelos alunos		59,00	71,00	79,40	83,50	83,50	84,30	86,30
Espaço físico da biblioteca declarado pelos alunos		47,00	67,00	60,10	62,80	62,80	60,50	58,20
Computadores da Biblioteca declarado pelos alunos		19,00						
Papelaria	58,66	34,00	62,00	71,20	76,20	76,20	77,70	79,80
Praça de Alimentação	72,66		86,00	83,20	88,40	88,40	82,40	86,30
Estacionamento		49,00	37,00	41,20	50,60	50,60	68,70	62,70
Anfiteatro		75,00	87,00	83,40	83,60	83,60	85,90	87,20
Serviço de segurança	85,00	82,00	89,00	93,00	95,20	95,20	97,30	93,70
Cantina		76,00	86,00	86,00	84,30	84,30	82,10	85,90
Restaurante		74,00	76,00	70,40	68,20	68,20	71,20	66,40
Tesouraria	79,33	66,00	83,00	81,60	83,70	83,70	80,40	78,20
Limpeza		90,00	95,00	98,80	97,70	97,70	93,30	88,40
Recepção		69,00						
Secretaria da Faculdade na opinião dos alunos	89,00	92,00	85,00	91,20	89,20	89,20	92,70	81,30
Secretaria da Faculdade na opinião dos professores	100,00	94,00	92,00	95,00	94,20	94,20	95,10	92,40

* Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco significam que a questão foi incluída ou excluída do processo avaliativo naquele(s) ano(s).

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

O Quadro 17 mostra que o instrumento de avaliação referente a 2005, no que tange a biblioteca, deixa de ser avaliada de forma geral, passando a ser mais pontual, na avaliação de cada item individualmente: acervo da biblioteca, estrutura física e computadores

disponíveis. Essa dimensão é bastante ilustrativa da maneira como a avaliação institucional foi se tornando um instrumento, uma enquete de satisfação do cliente. Assim, pergunta-se ao aluno a sua opinião sobre determinada infraestrutura, mas não se questiona, não se promove o debate e a reflexão de maneira articulada da infraestrutura com relação ao projeto político-pedagógico, às demandas dos cursos, ao atendimento das necessidades dos alunos. Apenas é pedido que avalie dando uma nota, sem referências. Dessa maneira, a avaliação do aluno pode se tornar simplista, deixando em dúvida se a infraestrutura atende às suas necessidades.

Dando continuidade à análise comparada dos relatórios de avaliação institucional das Faculdades Network, temos a dimensão que trata do planejamento e da avaliação institucional, como se observa a seguir:

Quadro 18 - Dimensão VIII: planejamento e avaliação.

Indicadores	2005 Exc./ bom*	2006 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Avaliação da CPA declarada pelos alunos		63,00	78,00	79,00	88,40	88,40	83,60	79,30
Processo de autoavaliação declarado pelos alunos	84,33		97,00	93,20	96,80	96,80	94,20	91,40

* Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco significam que a questão foi incluída ou excluída do processo avaliativo naquele(s) ano(s).

Fonte: Elaboração Própria, baseada nos relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

Podemos observar que as Comissões Próprias de Avaliação (CPA) têm alcançado resultados instáveis na satisfação dos alunos, mas que, de maneira geral, têm sido bem avaliadas. O processo de autoavaliação, segundo os alunos, é muito bom. Porém, os alunos não percebem que não se trata de autoavaliação, eles participam de um processo avaliativo que não a promove. Os alunos não conhecem outras formas de participação, razão pela qual, quando percebem a participação representativa, consideram-na boa. No entanto, esse processo não os leva a pensar que estão sendo despolitizados, ao não participarem ativamente, que o sistema atual lhes tira o direito de participarem das tomadas de decisões,

pois transferem o seu poder para outros que os representam. O próprio processo de elaboração dos atuais instrumentos de avaliação institucional não contempla a participação dos alunos.

A dimensão que se apresenta na sequência trata das políticas institucionais de atendimento aos estudantes, como se observa no Quadro 19:

Quadro 19 - Dimensão IX: políticas de atendimento aos estudantes.

Indicadores	2005 Exc./ bom*	2006 Exc./ bom	2008 Exc./ bom	2009 Exc./ bom	2010 Exc./ bom	2011 Exc./ bom	2012 Exc./ bom	2013 Exc./ bom
Relevância do Programa de Monitoria Remunerada (PROMEM) na opinião dos alunos	81,66							
Serviço de Encaminhamentos para Empregos e Estágios na opinião dos alunos	78,66	72,00	66,00	78,00	83,80	83,80	85,40	91,40
Serviço de Apoio ao Estudante	64,33	51,00						
Efetividade da concessão de bolsas de estudo através de programas públicos e recursos próprios da Instituição na opinião dos alunos	83,33	86,00						
Concessão de Bolsas de Iniciação Científica avaliada pelos alunos		68,00						

* Resultados Fornecidos em porcentagem. ** Células em branco significam que a questão foi incluída ou excluída do processo avaliativo naquele(s) ano(s).

Fonte: Elaboração Própria, baseada no relatórios de avaliação institucional e Relatórios trienais progressivos, realizados pelas FACULDADES NETWORK, no período de 2005 a 2013.

A partir da análise do Quadro 19, percebemos que se manteve, no formulário de avaliação institucional, apenas uma das políticas de apoio aos estudantes, o serviço de encaminhamento a empregos e estágios. No entanto, as demais políticas estão sendo mantidas desde a criação da instituição. Mas estas já não são significativas para o processo atual, que não considera as atividades de pesquisa e extensão obrigatórias às Faculdades, como é o caso da Network. É importante destacar, inclusive, que, se a instituição declarar em seus documentos oficiais que realiza tais projetos, poderá ter sua avaliação geral prejudicada, pois, para desenvolver pesquisa e extensão, é obrigatório utilizar um formulário muito mais exigente, praticamente o mesmo exigido às universidades.

A legislação atual entende que as faculdades devem obrigar-se apenas das questões referente ao ensino e que a pesquisa e a extensão são dimensões próprias das universidades

e centros universitários. O que se pretende com isso é simplesmente reduzir as faculdades a um colegial de nível superior. Mesmo quando esta tenta desenvolver, ainda que timidamente, alguns projetos relevantes para a sua comunidade, não lhe é permitido sequer relatar suas práticas, razão pela qual estas já não constam nos formulários de avaliação atuais. Mas seus registros estão disponíveis nos relatórios de gestão, elaborados pela direção anualmente, disponibilizados na biblioteca da instituição e publicados também nos relatórios de atividades de extensão pela Associação Brasileira de Mantenedores da Educação Superior (ABMES), nas revistas científicas de cada curso superior, nos anais dos workshops de iniciação científica publicadas pela instituição, com matérias de eventos disponíveis no site e nas redes sociais da instituição. Tudo isso como forma de resistência a essa tendência do sistema de avaliação atual de desvincular as Faculdades da Educação Superior.

Conforme apresentado no início deste capítulo, os programas de iniciação científica (PROBIC), de monitoria (PROMEM), de bolsas de estudos e demais projetos sociais se mantêm e oferecem a todos os alunos a oportunidade de participar. É importante destacar que a instituição também mantém sua participação em todos os projetos sociais disponíveis, podendo ser caracterizada como uma instituição pública pela quantidade de alunos bolsistas que atende com verba pública.

5.12 Principais mudanças empreendidas nos processo de avaliação institucional nas Faculdades Network para atender ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2001-2013)

Os diversos debates sobre a avaliação em décadas anteriores nos levam a fazer uma leitura de que, a partir do ano 2000, firmou-se no Brasil, na comunidade acadêmica, baseado na experiência de outros países, uma ideia central de que, por um lado, através da prática de autoavaliações formativas, seria possível uma rearticulação do Estado e, por outro, seria inevitável o surgimento de avaliações institucionais com lógica própria. E, para isso, seria de fundamental importância criar uma cultura avaliativa no interior das instituições, a fim de se desenvolverem as primeiras experiências como forma de

resistência. É evidente que essa preocupação era muito mais das universidades públicas do que das particulares, pois haviam implantado esse processo como exceção.

A Network era uma delas, mesmo não tendo feito parte do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), optou por realizar a autoavaliação institucional motivada pelo fato de estar iniciando suas atividades e, conseqüentemente, construindo seu projeto político-pedagógico. Ao longo de mais de uma década, vem construindo sua experiência sobre avaliação institucional.

Esta faculdade mobilizou-se com muito afincio para criar a Comissão Própria de Avaliação (CPA), dando-lhe autonomia para atuar. Ao longo do tempo, esta vem se mostrando bastante motivada e responsável no cumprimento de suas obrigações ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas, comparativamente, a metodologia anteriormente aplicada, em que todos os estudantes e professores podiam participar diretamente do processo, a nosso ver, possibilitava, de forma mais eficiente e democrática, a discussão para decidir e analisar as propostas pedagógicas e seu sentido social para a comunidade.

No passado, a participação era mais ativa, acreditamos que pelo fato de as pessoas participarem diretamente, pois tinham que interpretar as informações e construir conhecimento. Mais do que avaliar, o processo de autoavaliação conferia às pessoas a certeza de que o conhecimento, a cultura e a história que as pessoas traziam eram válidos, aceitos e aproveitados na instituição. Esse processo permitia às pessoas as vivências e interações que elas poderiam aproveitar em outros espaços sociais. Com a metodologia atual, é a Comissão Própria de Avaliação (CPA) quem interpreta e categoriza a avaliação segundo as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), gerando um relatório com os pontos a serem melhorados oferecido a equipe diretiva para implementá-lo.

De fato, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) deu poder às Comissões Próprias de Avaliação (CPA), mas um poder, a nosso ver, de fazer o que lhes era determinado, uma ação limitada para atender as solicitações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e para cumprirem determinado cronograma. Nos momentos de avaliação externa, as comissões designadas para esse processo reportavam-se diretamente

às Comissões Próprias de Avaliação (CPA), buscando verificar se a instituição e a equipe diretiva havia implantado as sugestões oferecidas nos relatórios de avaliação institucional.

Foi notória a mudança no papel de todos os membros da comunidade acadêmica. Apesar de o processo se autodeclarar democrático, as pessoas passaram a sentir medo, pois tudo que discutiam poderia ser escrito e reportado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Os demais órgãos de representatividade acadêmica, como o Conselho Superior (CONSU), o Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEP) e as lideranças estabelecidas, como o diretor acadêmico e os coordenadores de cursos, sentiram-se em segundo plano, pois já não eram as protagonistas nesse processo, como não fossem esses líderes os mais interessados na qualidade dos curso e da instituição, o que demonstra que esse processo os tornou, a nosso ver, espectadores ou expectadores do processo de avaliação.

A análise que fazemos sobre a participação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) é a de que estas passaram a ser um elo direto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), de modo que, à primeira vista, o que poderia parecer interessante, no sentido dos próprios alunos reivindicarem e negociarem seus direitos sociais diretamente com o Estado, na prática, não tem sido assim. As Comissões Próprias de Avaliação (CPA) foram criadas e solicitadas somente para certificar, para fiscalizar se o que as instituições oferecem como informações e dados correspondem à verdade e à realidade institucional, causando em tais membros desconfiância sobre a sua própria instituição.

Esse diálogo somente acontece no sentido de a Comissão Própria de Avaliação (CPA) encaminhar documentos e informações solicitados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao passo que, quando se pretende dialogar sobre as questões reais das instituições, esse espaço já se demonstra bastante limitado, pelo menos por enquanto.

Outra mudança verificada na instituição, a nosso ver, foi a de que a avaliação passou a relatar a realidade institucional a partir do roteiro e dos indicadores propostos, ou seja, a avaliação já não era um processo de dentro para fora, mas passou a ser um processo de fora para dentro, de tal forma que já não havia tempo e espaço para os problemas e para as questões reais, para a reflexão, para a criação de alternativas e, principalmente, para as

pessoas participarem das tomadas decisões, pois estas estavam centralizadas em tal comissão.

Para um sistema que iniciou pedindo adesão voluntária, com princípios e valores democráticos e participativos, com avaliação fundamentada na perspectiva formativa, tornou-se um verdadeiro engodo, quando rapidamente se transformou em um sistema integrado que cruza informações, a fim de prejudicar e punir as instituições, especialmente, as particulares, dizimando principalmente as Faculdades.

No caso das Faculdades Network, esta não sofreu punição (ainda), pelo contrário, esse sistema projetou o seu nome em todo o cenário nacional, uma vez que jornais de grande circulação passaram a publicá-lo nas listas ou ranqueamentos produzidos pela imprensa a partir dos dados coletados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Mas outras instituições não tiveram a mesma sorte.

A avaliação não tem sido usada no sentido de mostrar quais instituições são mais carentes, por exemplo, e que, portanto, demandariam mais recursos e atenção por parte do Estado. Mesmo as instituições públicas têm sido tratadas dessa forma. As particulares não podem ter sequer acesso aos financiamentos públicos, para melhorar a sua qualidade e implementar as mudanças necessárias indicadas pelos processos avaliativos.

A avaliação institucional passou a ser um processo que levanta os pontos fortes e fracos da instituição e, ao término do processo, produz, como um balanço, um resultado do que precisa ser mudado de maneira mais gerencialista, mensurável e mecânica possível. Como todo processo burocrático, a avaliação institucional trabalha com instrumentos padronizados, incapazes de considerar as especificidades originais de cada instituição.

Percebemos que há uma grande disparidade entre o discurso e a prática do governo, que, conforme os estudos de Afonso (2002), tem demonstrado uma tendência em outros países ligados ao compromisso com uma agenda internacional, em que a “obsessão avaliativa” e a “*accountability*” tem sido a prioridade, e a avaliação é ressignificada nesse contexto. Em linhas gerais, a dinâmica burocrática de avaliação assume como objetivo fundamental a produção de informações, visando o binômio vigiar e punir.

perceberem as reais mudanças no interior das Faculdades Network, no que diz respeito ao processo de avaliação institucional para atender a legislação em vigor, gerando um prisma analítico de diferenciação de práticas avaliativas ocorridas antes e depois da publicação da lei 10.846, um dos objetivos desta pesquisa.

Quadro 20 - Comparativo entre as mudanças ocorridas no sistema de avaliação institucional das Faculdades Network antes e depois da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

	Antes do SINAES	Depois do SINAES
ATORES	Comunidade acadêmica (professores, estudantes, coordenadores, diretores, funcionários técnicos administrativos).	Comissão Própria de Avaliação (CPA), com representatividade de toda a comunidade acadêmica e também da sociedade civil, no caso, representantes de bairros. Menor ênfase à participação dos gestores, que passam a receber os relatórios com as reflexões e a sofrer certa “pressão”, um incentivo a incorporar as mudanças propostas pela avaliação.
CONDUÇÃO DO PROCESSO	Câmara de Pesquisa e Extensão.	Comissão Própria de avaliação – CPA.
MODELO DE PARTICIPAÇÃO	Direta.	Indireta.
Objetivos	Visavam compreender a dinâmica da comunidade e adequar os cursos e a instituição para atender estudante e comunidade, mediados por docentes, através de seminários.	Localização de pontos fortes e fracos de cada curso e da Instituição em todos os aspectos e dimensões, cumprimento da lei 10.846 de 2004.
Sentidos e significados da Avaliação Institucional	Reflexão Coletiva, avaliação é vista como objeto de pesquisa, que deve produzir, socializar e publicar o conhecimento produzido sobre si mesma e sua atuação social.	Instrumento de Gestão – voltado para atender os objetivos do Estado, descritos nas entrelinhas do Roteiro de Autoavaliação (CONAES). (peso mão do Estado na avaliação)
METODOLOGIA	Seminários por grupo focal. Instrumentos em papel, dirigidos a estudante, professor, colaborador (funcionário técnico administrativo) e campos de estágio.	Grupo focal, organizado por dimensões, conforme o Roteiro de Autoavaliação, com debates das dimensões descritas, ou seja, direcionados.
DOCUMENTOS PRODUZIDOS - Construção de conhecimento	Publicações e participação em eventos científicos, Atas de Colegiados, envio de cartas com os resultados da avaliação e solicitação de reflexão com plano de mudanças para cada docente. Artigos, Relatórios de grupos focais.	Relatórios.
DIVULGAÇÃO	Panoramas gerais apresentados em seminários por curso e institucional no formato de assembleias, publicações em eventos científicos da instituição.	Relatórios, <i>site</i> da instituição, <i>banners</i> , publicação em <i>workshop</i> . Ampla divulgação feita pelo Estado que faz <i>ranking</i> .
Qualidade	Grande ênfase ao currículo dos cursos,	Ênfase aos aspectos estruturais e divulgação do

	nas propostas político-pedagógicas .	desempenho dos professores, dos cursos e da instituição.
A quem interessava a avaliação institucional	À comunidade acadêmica, comunidade local e instituição.	Ao Estado, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), à Avaliação Externa, à instituição e à comunidade interna e externa.
Papel da Avaliação Institucional	Processo formativo (pedagógico) para todos os participantes, produção de conhecimento científico sobre as especificidades da instituição e sobre a sua realidade. Propositura de novas políticas públicas.	Processo formativo de participação (indireto), subsidiar o Sistema de Avaliação, gerando informações que seriam integradas ao CENSO, avaliação externa, cadastro de professores, possibilitando a elaboração de índice geral de cada curso. É importante destacar que esse cadastro atualmente foi integrado ao da Receita Federal.
PAPEL DO ESTADO	A instituição realizava a avaliação como atividade pedagógica sem exigência do Estado. Porém fundamentava-se nas experiências do Programa Nacional de Avaliação das Universidades.	Criar um padrão de qualidade para todas as instituições superiores, de maneira que estas pudessem ser comparadas com outras do cenário nacional e especialmente internacional como substrato de um sistema de <i>accountability</i> .
PRIVACIDADE DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS	Grande valorização do sigilo sobre os dados sistematizados. Somente os profissionais recebiam as informações. Os diretores e coordenadores recebiam relatórios genéricos referente à avaliação de cada curso e da instituição a partir da opinião dos estudantes, não tinham acesso a informações de cada profissional individualmente.	Valorização da publicidade e “transparência” dos dados. Todos os profissionais têm suas informações (pontos fracos e fortes) publicadas no relatório de avaliação institucional, e os dados são interpretados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Os relatórios são publicados no site da instituição, com cópia enviada ao Ministério da Educação e Cultura anualmente.
VOZES	Opinião (olhar) de estudante era interpretada e mediada pelos professores durante os debates.	Valorização da opinião (olhar) do estudante mediada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).
Canais de comunicação com a sociedade e a sua relação com processos de regulação	Avaliação Institucional não articulada com processos de regulação. Estabelece comunicação com a sociedade e com a comunidade interna e externa.	Avaliação institucional instrui os processos de regulação e é articulada pela avaliação externa – estabelece um canal direto de comunicação entre os estudantes e o Ministério da Educação (MEC) - (Estado) e, através deste, é feita a comunicação com a sociedade.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatórios de autoavaliação e avaliação institucional das Faculdades Network.

Observa-se que, após a criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), o diretor acadêmico, agora denominado gestor, teve uma mudança também em seu papel, passou a desenvolver uma função muito mais política. Aquele que, outrora, era o guardião da qualidade, o principal líder, passa a receber passivamente, sem sequer participar do processo avaliativo, os relatórios com as prioridades a serem implementadas em sua gestão,

construídas pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), sob pena de ser delatado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

É fundamental ressaltar que o processo atual de avaliação institucional gera, na comunidade, certa decepção, que culminou em desmotivação com a avaliação quando esta passou a consultar a opinião dos estudantes por mera amostragem e por sorteio, metodologia adotada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), uma vez que o roteiro era bastante extenso e geraria um volume de dados muito amplo, o que dificultaria uma análise mais qualitativa. Tornou-se evidente que tanto os professores como os estudantes têm questionado essa forma de participação.

Na metodologia anterior, os dados eram coletados por censo, todos respondiam e, depois de sistematizados, os dados eram devolvidos, e os colegiados de cursos os interpretavam, não a Câmara de Pesquisa e Extensão (CPA). E, durante o Seminário, buscava-se interpretar e dar sentido aos dados coletivos, pois, individualmente, os estudantes se autoavaliavam, bem como avaliavam os professores, coordenadores, diretores e funcionários técnicos administrativos, mas sigilosamente, e assim respondiam à Câmara. Os seminários, então, tinham que elaborar planos e propor sugestões às questões apresentadas, mais do que isso, eram momentos de aprendizagem, de troca de experiências para se apropriarem das questões de cada curso, momentos de promover a integração, a solidariedade, de captar a cultura e historicidade da comunidade, de construir a dimensão institucional da avaliação.

Existia uma preocupação muito grande para que os cursos tivessem um eixo de formação comum e, naquela época, foi criado um perfil institucional de estudantes, de modo que todos os cursos passaram a ter um eixo de integração de pesquisa, em que a produção do estudante, a título de Trabalho de Conclusão de Curso, era articulada com o estágio profissionalizante, e este deveria ser uma proposta de intervenção na comunidade, de modo que as disciplinas e a formação humana também tinham grande importância e estavam presentes em todos os cursos.

Tais especificidades ainda se fazem presentes, mas os estudantes, atualmente, não têm dado a mesma importância e significado a essas questões. Entendemos que tal postura por parte dos estudantes desdobra-se como consequência direta do atual processo de

avaliação institucional, que não o convoca para a plena participação nem assume um caráter formativo.

Torna-se fundamental que esse processo seja visto de maneira mais crítica, de forma que se estabeleça uma resistência à tendência de lógicas neoliberais presentes nos processos avaliativos, e que promova maior reflexão e a necessária autonomia universitária. É imprescindível que outras formas de avaliação possíveis sejam buscadas, aproveitando a experiência vivenciada na instituição, (re)estabelecendo laços com a proposta de autoavaliação que se tinha antes da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), desenvolvendo, assim, novas formas de resistência. Espera-se que essa pesquisa permita a essa comunidade perceber que deixou de praticar avaliação autêntica, para simplesmente exercer regulação. É tempo de tirar da clausura, do silêncio obsequioso não apenas a avaliação mas também a consciência autônoma e o pensamento crítico e problematizador da comunidade acadêmica.

Nessa mesma linha de reflexão, à luz de Dias Sobrinho (2001), destacamos outras perdas como:

A liberdade ideológica e política que permitiam desenvolver o ensino, a pesquisa e o pensamento crítico de forma que atendessem compromissos sócias, como gerar equidade, de forma pertinente e relevante. A autonomia tem agora uma concepção, o que corresponde ao mercado, ela se presta para consolidar a privatização ou o quase-mercado da educação superior. (FACULDADES NETWORK, Relatório trienal de autoavaliação das Faculdades Network: período 2006, 2007 e 2008 [2008, p. 87])

Finalmente, percebemos que, ao longo dos processos de avaliação, houve um período no qual se buscou uma assimilação desse novo modelo, constituindo-se em um tempo em que podemos denominar de avaliação híbrida, que ocorreu de 2005 a 2009, aproximadamente, mas que mais tarde não resistiu e consolidou-se como regulação. A instituição vislumbrou equacionar o novo modelo de avaliação institucional com sua experiência com as dinâmicas de autoavaliação.

Toda essa política governamental de educação e avaliação deixa evidente que o governo, de fato, não está preocupado com as pessoas e instituições as quais confiou a

grande missão da Educação Superior, que a princípio é sua (do Estado). O poder público também não demonstra cuidado em conhecer melhor e com mais profundidade a realidade de cada instituição em particular e de todas no geral, com o claro propósito de elaborar melhorias nas políticas educacionais. No entanto, há um grande interesse por parte do governo em usar a imprensa para formar a opinião da sociedade através dos *rankings* educacionais que os indicadores gerados pelo sistema de avaliação atual favorecem, deixando a educação superior submissa às regras de mercado. O mais contraditório é que todas essas questões descortinam-se como práticas inimagináveis para um governo que criou o sistema de avaliação atual fundamentado em uma avaliação democrática e cidadã.

O assombro ganha maior vulto quando se passa a considerar a plataforma de um governo de esquerda, que se dispõe a representar as classes trabalhadoras. Destaca-se também a grande desilusão junto aos acadêmicos, que prontamente ajudaram o governo a criar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com nobres princípios e valores, mas que até a presente data cederam espaços a indicadores irregulares do ponto de vista legal e instituídos por notas técnicas com mais valia que a própria lei. Talvez, contra todas as expectativas, seja possível ainda se manter a esperança de que esse quadro seja totalmente revertido, a partir do novo governo de Dilma Rousseff.

5.13 Análise da participação nos processo de avaliação institucional das Faculdades Network

Procurando ter uma visão global, em face dos objetivos gerais e específicos propostos nesta pesquisa, consideramos necessário qualificar a participação da comunidade acadêmica no processos de avaliação institucional realizado pelas Faculdades Network. Para isso, utilizaremos a tipologia da participação de Lima (1999), apresentada no capítulo II do presente trabalho, e observaremos a participação na experiência vivida pelas Faculdades Network.

O período de 2000 a 2014 coincide com parte do período de vigência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades (PAIUB), um programa de avaliação com

participação voluntária, que congregava instituições públicas (que eram a maioria) e particulares, em bases e condições diferentes do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Como nosso intuito é de qualificar a participação da comunidade acadêmica, efetuaremos a comparação entre ambos.

Organizamos o Quadro 21, que visa, além de qualificar a participação, perceber como esta se deu nos diversos governos existentes nessa época:

Quadro 21 – Qualificação da participação nos processos de avaliação institucional nas Faculdades Network.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	PAIUB	SINAES	
GOVERNOS	HFC	LULA	DILMA
PERÍODO	2000-2002	2003-2010	2011-2014
Tipo de participação	direta	indireta	indireta
Regras de participação	não formal	Formal ou decretada	Formal ou decretada
Empenho dos participantes	ativo	reservada	passiva
Objetivos	convergentes	convergentes	divergente

Fonte: Elaboração própria, a partir da tipologia da participação de Lima (1999).

A participação dos sujeitos entrevistados foi considerada a partir das respostas obtidas principalmente nas questões de números 11, 12 e 22, nos documentos institucionais que demonstram o nível de democraticidade da participação, que Lima (1999, p. 183) destaca como sendo “o tipo de intervenção previsto para os actores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir, assumir formas de intervenção directa ou indirecta.” Nesse caso, podemos afirmar que a participação desenvolvida nas Faculdades Network, no período em que esteve pautada pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), era direta, pois era a própria comunidade que criava os objetivos para o programa de autoavaliação, pelo menos até o ano de 2004, quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi formalmente estabelecido.

Os documentos demonstram que esse novo sistema entrou em debate nas Faculdades Network desde o ano de 2003, com princípios e valores muito próximos aos do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), causando a impressão, inclusive, que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) manteria a avaliação nas mesmas bases da autoavaliação institucional, o que na prática, na observação atenta da legislação, não se confirma, pelo contrário, o que esta pesquisa demonstra é que as mudanças que são promovidas seguem o alinhamento do Brasil a uma agenda internacional, em que as políticas públicas são voltadas para atender tal interesse.

No caso da avaliação institucional, constata-se, a cada nova mudança, notas técnicas (principalmente nos últimos anos), em que o governo utiliza essa avaliação como um mecanismo para promover o controle interno (micro e local) das instituições e da comunidade acadêmica, para garantir um controle macro, nacional, sobre toda a educação superior e, dessa forma, articula politicamente o interesse do Estado (que já não são os mesmos da comunidade) em face de uma agenda internacional que determina ações, metas e políticas públicas, que deverão ser implementadas no Brasil (controle internacional), que o governo, por sua vez, acata e faz cumprir. Evidentemente que o fio condutor desse processo que perpassa a avaliação é a lógica de mercado que, com pouca resistência por parte da academia, avança rapidamente, constituindo-se o quase-mercado.

No que diz respeito à qualificação da participação proposta por Lima (1999), há a categoria regulamentação, em que podemos afirmar que “o tipo de participação é feita com base no tipo de regras formais”; e há uma segunda categoria, que se aproxima mais da experiência vivida na Network até o ano de 2004, que esse autor denomina como sendo do tipo não formal, pois “a participação praticada por referência a regras não formais representará sempre uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais, podendo de diversas formas constituir-se como adaptação, ou mesmo como alternativa” (LIMA, 1999, p. 185).

Neste caso, podemos considerar que a experiência vivida pelas Faculdades Network não era formal, uma vez que era um programa desenvolvido pela Câmara de Pesquisa e Extensão (CAPE), que o sistematizava, ou seja, que interpretava as reflexões do grupo com o intuito de criar uma avaliação alternativa, fundamentada em experiências, mas

não havia nenhuma legislação específica a seguir, portanto consideramos essa participação a partir da classificação proposta como não formal.

Após a chegada do novo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), esse tipo de participação mudou para formal, pois, a partir de então, a avaliação passou a ser decretada por lei e a instituição, a sujeitar-se a atender “a um corpo de regras formais legais relativamente estáveis, explicado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto, regulamento, etc.) com força legal.” (LIMA, 1999, p. 185).

No que se refere a categoria envolvimento, ou seja, “as atitudes e o empenho variável dos atores em face das suas possibilidades de participação na organização”, pode-se avaliar a participação, pois esta “acarreta algum tipo de envolvimento.” Podemos caracterizar a prática exercida nas Faculdades Network até o ano de 2004 como sendo “ativa”, pois esta é caracterizada por

atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz a capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidade de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões (LIMA, 1999, p. 187).

A partir desse período, no entanto, o envolvimento das pessoas gradativamente deixou de ser ativo, passando para um “ponto intermédio”, ou seja, para uma “participação reservada” que, para Lima (1999),

caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista; através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou adequando-se pela posição de partida como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr certos riscos, de não comprometer o futuro... Não revela uma posição de desinteresse ou de alheamento acentuados, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de algum tipo de ação, utilizando alguns dos recursos indicados para caracterizar a participação ativa (LIMA, 1999, p. 187).

Acreditamos, inclusive, que o envolvimento da comunidade acadêmica nas Faculdades Network, especialmente no que diz respeito a participação dos professores nos últimos anos, se aproxima de uma participação passiva que, ainda segundo esse mesmo autor, é caracterizada por

atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir activamente, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia. O absentismo em geral e a falta de comparecência a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação, o desconhecimento da regulação em vigor na organização, especialmente a relativa a participação (LIMA, 1999, p. 188).

Com a análise dos dados coletados no decurso desta investigação, comparados com os elementos que caracterizam esse tipo de envolvimento, alcançamos uma descrição crítica da realidade institucional, marcada por uma evidente apatia. No próprio processo da pesquisa, tal apatia se manifestou na dinâmica dessa comunidade acadêmica, o que demonstra um sério problema. Será que era justamente esse o ponto que o Estado pretendia atingir? Será que essa mesma realidade não pode ser percebida em outras tantas instituições?

A categoria orientação permite-nos analisar a participação praticada pelos acadêmicos, com relação aos objetivos organizacionais que, para Lima (1999), são considerados da seguinte forma:

participação praticada segundo a orientação adoptada face aos objetivos oficiais, em relação aos quais, de um ponto de vista formal, se estruturam e organizam os elementos humanos e materiais e se avaliam os resultados obtidos. Deste modo, os actores participantes pautarão a sua ação no sentido de realizarem os objetivos oficiais, aceites mais ou menos consensualmente, ou pelo contrário, de os contestarem, opondo-os a outros e procurando, eventualmente, substituí-los (LIMA, 1999, p. 189).

Nesse sentido, a participação pode ser orientada de duas maneiras com relação aos objetivos, sendo convergente ou divergente. A participação de primeiro tipo é aquela “orientada para o consenso, que toca aos objetivos organizacionais formalmente constituídos”, ao passo que a de segundo tipo “opera uma certa ruptura com relação a renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança.” Nesse caso, admite-se a existência de outros objetivos, diferentes dos formalmente constituídos pela organização, objetivos esses criados e desenvolvidos por outros.

Isto posto, no que diz respeito a orientação para a participação na autoavaliação realizada pelas Faculdades Network, podemos afirmar que era orientada de maneira convergente, pois os objetivos institucionais eram construídos pela comunidade acadêmica e não elaborados por outros que não faziam parte da realidade institucional. Podemos afirmar, a partir dos documentos e depoimentos obtidos, que a participação praticada era convergente aos objetivos da própria avaliação e da instituição, pelo menos até meados de 2004, quando gradativamente os processos foram estabelecidos por força de lei, levando a comunidade acadêmica a abrir mão, pelo menos em parte, da cultura avaliativa construída até então e adaptar-se a uma outra, que seria um processo de gestão com lógica e objetivos próprios, algo que atualmente já está assimilado, mas com o custo de uma grande passividade da comunidade acadêmica.

Para implantação do sistema de avaliação, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) apresentou, de forma normativa, um roteiro para, como o próprio nome diz, direcionar, guiar o processo de avaliação. Entendemos que este é um parâmetro previamente estabelecido, que define os passos a serem seguidos, é um documento sutil com tom democrático e participativo, como se pode constatar na íntegra do roteiro para elaboração da avaliação. A evolução dos mecanismos adotados para implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), entretanto, relegou a avaliação institucional ao segundo plano e promoveu a regulação, que passa a ser sinônimo de avaliação institucional. A respeito da sobrevalorização da regulação, Barroso (2005) nos traz suas reflexões da experiência em Portugal,

[...] ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução de Políticas Públicas. Muitas das referências são feitas ao “novo” papel regulador do Estado [que] servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005, p. 63).

Esse autor define regulação como um conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultoria internacionais, no domínio da educação e que é tomado pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões de acordo com o funcionamento do sistema educativo.

Ainda segundo esse autor, a regulação segue três tendências: a transnacional, o hibridismo da regulação nacional e uma terceira, que apresenta alguma semelhança aos processos de avaliação institucional (seria a fragmentação da microrregulação local). Esta última parte da hipótese de que a intervenção do Estado produz uma regulação nacional que é reajustada ocasionalmente, muitas vezes de modo intencional.

A microrregulação passa a ser um

processo de coordenação da ação dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc (BARROSO, 2005, p. 71).

Outra constatação fundamental desse autor é o carácter multifacetado que a regulação assume. Vejamos:

... mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação” já que as ações que garantem o funcionamento [do] sistema educativo são destinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, realizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados.

Os ajustes e reajustamento a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes... (BARROSO, 2005, p. 85).

Percebemos que situação similar passar a ser exercida no Brasil e que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é um eficiente mecanismo regulador, promotor de mudanças partindo do nível macro e atingindo, de maneira muito bem articulada, o nível micro.

5.14 Análise dos Pontos que Podem ser Aperfeiçoados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e Deste Enquanto Sistema de *Accountability*

Antes mesmo de iniciar uma reflexão mais alongada, sobre alguns pontos que consideramos necessários que sejam modificados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para que se adquira níveis emancipatórios mais elevados nos processos avaliativos propostos, consideramos oportuna a apresentação do Quadro 18 a seguir, que demonstra como e quanto esse sistema nacional tem “enclausurado” as possibilidades de realmente se realizar uma autoavaliação com capacidade emancipatória neste país.

Quadro 22: Os pilares da accountability em diferentes sistemas e governos

Governos /avaliação	Pilares da Accountability			
	Avaliação	Prestação de Contas	Responsabilização	Autonomia
FHC- PAIUB	X			X
LULA 1º. SINAES	X	X	X	
LULA 2º. SINAES	X	X	X	
DILMA SINAES	X	X	X	

Fonte : Elaboração própria a partir de Afonso (2013).

Na sequência, apresentamos como deveria ser, a partir de uma concepção original, uma proposta de *accountability* formativa, emancipatória e alternativa, que favoreça também uma aproximação da avaliação formativa na dimensão da aprendizagem, pois entendemos que a lógica da avaliação deve ser o fio condutor desse processo.

Entendemos que é a lógica da avaliação que pode articular todo esse processo desde o nível micro ao macro, partindo inclusive da avaliação da aprendizagem com todo seu potencial e buscando a coerência nas práticas avaliativas. Partindo dos projetos político-pedagógicos e de seus contextos sócio, político, cultural e econômico, deve-se consolidar as avaliações institucionais, as avaliações externas e o conjunto do sistema de avaliação. Nessa lógica formativa, não há espaço para punições, para competição, para ranqueamento, pelo contrário, a avaliação que se pretende é cidadã, porque,

[...] neste caso, estamos valorizando o sentido democrático da avaliação e a epistemologizada intersubjetividade, a produção de sentidos e as relações comunicativas; estamos valorizando o potencial que a avaliação tem para consolidar a cidadania e a sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 186).

Esta avaliação articula-se com a da aprendizagem e com todo o seu potencial, sendo necessário que exista certa coerência entre elas. A autoavaliação institucional formativa está impossibilitada de avançar devido ao processo regulatório em que se encontra inserida.

Quadro 23: *Accountability* formativa e emancipatória.

	Pilares da <i>Accountability</i> Formativa e Emancipatória		
<i>Accountability</i>	Avaliação	Regulação	Prestação de Contas
Forma	Autoavaliação	Autoavaliação institucional formativa	Elaboração de documentos científicos (artigos, livros)
Integração, Socialização, Publicidade	Socialização com a Comunidade Interna – (grupos Focais)	Socialização com a comunidade externa através de eventos científicos e publicações	Socialização em nível Nacional e Internacional através de intercâmbios, eventos científicos e publicações, promoção da troca de experiências

Fonte: Elaboração Própria a partir de Afonso (2013, p. 29-30)

Com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da política pública educacional e, mais do que isso, garantir que os esforços empreendidos pelas gerações anteriores (movimento de professores), e ainda, dar à comunidade acadêmica o direito de desenvolver, de maneira autônoma e independente, os processos avaliativos necessários para a consolidação da aprendizagem e do autoconhecimento institucional, é que nos movemos, no sentido de esboçar a seguir alguns pontos fundamentais, ensejados por esta investigação, que consideramos de suma importância que sejam implementados/corrigidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):

- 1) Com o passar do tempo, tornou-se danoso alcançar uma avaliação institucional formativa e emancipatória, que realmente possa contribuir para a formação de pessoas livres e autônomas, pois há o fato de a avaliação estar diretamente articulada com os processos de regulação, razão pela qual deve ocorrer a separação da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) dos processos de regulação (autorização, credenciamento, renovação e renovação de cursos). Podemos afirmar que não está sendo realizada uma autoavaliação e sim uma mera regulação;
- 2) Corrigir os documentos institucionais em que a autoavaliação está subscrita como sinônimo de avaliação institucional, especialmente no roteiro de autoavaliação;
- 3) Modificar (ou extinguir) os instrumentos de avaliação, de forma a garantir e valorizar a livre expressão das diversas culturas e identidades institucionais existentes, das especificidades locais, da relevância que cada instituição tem para a sua comunidade e para o país, conforme inclusive preconiza a lei do 10861/2004, item esse que tem deixado de ser atendido;
- 4) O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) não prevê a criação de índices de qualidade, portanto consideramos ilegítimo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o governo atual pautarem-se nesse sistema de avaliação para criar índices ou instrumentos que “medem a qualidade” da Educação das

instituições e de cursos, tendo em vista que, equivocadamente, formam a opinião da população sobre a qualidade da educação. Como exemplo, citamos o caso do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), dentre outros, criados a revelia da lei e contraditoriamente aos princípios, valores e objetivos do próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esses indicadores, inclusive, favorecem a elaboração de *rankings* altamente questionáveis e perversos, que em nada contribuem comprovadamente para a qualidade da educação, pelo contrário, essa prática é uma ameaça à sobrevivência dos sistemas escolares.¹⁶

- 5) É imperioso que se modifiquem as formas de publicação dos “resultados dos processos de autoavaliação”, pois estes precisam ser mais aprimorados e discutidos com a comunidade universitária, antes de serem expostos a imprensa como tem ocorrido. As informações oficiais são oferecidas a determinados órgãos da imprensa, que sequer são da imprensa oficial, antes mesmo que as comunidades acadêmicas tenham a chance de conferi-las e interpretá-las. Discutir com a sociedade sobre os resultados das avaliações institucionais é algo que está previsto na lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), mas que, até a presente data, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não tem feito, quando muito, faz uma divulgação sensacionalista na imprensa (da iniciativa privada). Certamente, esta prática está longe de constituir um diálogo com a sociedade ou contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade da educação superior;
- 6) A educação entendida como bem público, pela lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também é contraditória à prática e necessita ser revista, haja vista que as práticas do Estado não estão coerentes. Este, mesmo sendo mantenedor de muitas instituições públicas, diante de relatórios de avaliação

¹⁶ A exemplo disso, podemos citar a experiência de Diane Ravitch (2011), registrada no título: VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO - Como os testes padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação.

institucional, não investe o necessário para que estas possam melhorar a sua qualidade, pelo contrário, cada vez mais investe no financiamento do setor particular e em instituições ligadas a bancos e a interesses puramente mercadológicos e que não terão prioridade com a construção de um projeto de nação para o Brasil.

- 7) A avaliação institucional atual é muito mais um processo de gestão (regulação) do que uma autoavaliação (formativa e emancipatória). Esta deixou de ser protagonista para ser parte do processo de avaliação institucional, sendo imperioso que a avaliação retome às suas bases e aos seus princípios e ocupe espaço que lhe é devido.

5.15 Quicá um Modelo de Autoavaliação Institucional Formativa e Emancipatória

Partindo da compreensão de que, nas Faculdades Network, as autoavaliações praticadas se aproximavam de uma avaliação institucional formativa e ainda dos princípios e valores da lei 10861/2004, especialmente nas orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), consideramos necessário registrar o rápido, porém profícuo, período em que foram desenvolvidas autoavaliação livres do controle externo, o que realmente nos aproximou bastante da realidade dos alunos e dos problemas enfrentados por uma faculdade isolada. Para isso, consideramos a nossa própria experiência, com a certeza de que outras instituições brasileiras, especialmente as universidades públicas, que viveram experiências similares ou uma vivência ainda maior e ampliada dessa questão, possam se unir a nós pela busca de uma transformação nacional.

Nesse percurso, foi possível esboçar, ainda que teoricamente, o que seria uma autoavaliação institucional formativa, sendo esse o ponto central da presente tese.

O quadro que se apresenta a seguir foi organizado por períodos que consideramos o vivido pela autoavaliação institucional formativa¹⁷, mais os posteriores a ele, com a

¹⁷ Perspectiva teórica que visa consolidar uma autoavaliação institucional formativa, com fulcro na lei 10861/2004 e na obra Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas

regulação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, perfazendo o intervalo temporal desta tese, que é do ano 2000 a 2014, os quais denominamos da seguinte forma: Pré-SINAES¹⁸, Assimilação¹⁹, Resistência²⁰, Reconfiguração e INSAES²¹:

avaliativas contemporâneas. No Brasil, esse título passou a ser uma significativa referência para o debate de avaliação formativa, pois a Lei 10861/2004 exigiu uma avaliação nessa perspectiva.

¹⁸ Consideramos PRÉ-SINAES toda a rica experiência desenvolvida no Brasil, durante a vigência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no qual congregava aproximadamente 94 (noventa e quatro) instituições públicas e privadas, que possuem registros e experiências de um tempo muito profícuo, quando se desenvolveram as primeiras experiências brasileiras de autoavaliação. As faculdades Network foram fundadas apenas no ano 2000, período em que esse programa já era extinto, mas foi baseado nos registros e na vivência dos seus professores fundadores. É muito importante uma maior socialização de tais experiências por parte das instituições participantes para o fomento de novas pesquisas.

¹⁹ No ano de 2004, foi instituído com grande expectativa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela lei 10861.

²⁰ Consideramos o ano de 2008, como um período de resistência, pois cada mudança levava a avaliação se distanciar dos seus princípios, tornando-a meramente técnica. A ruptura desse período para o seguinte se deu pela portaria normativa de número 12, de 5 de setembro de 2008, sendo instituído o Índice Geral de Cursos (IGC), entre outros indicadores. Evidentemente que, antes disso, outros indicadores, como o Conceito Institucional, já haviam sido criados, mas esse último foi um limite. Os documentos que amparam os indicadores são a Portaria 40/MEC e decreto 5.773 09/maio/2006, e não a lei 10.681/2004.

²¹ O projeto de Lei 4.372/2012, que implanta o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), começou a tramitar logo nos primeiros anos do mandato da presidente Dilma Rousseff. Era desejo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que este fosse aprovado no ano anterior, mas apenas ocorreu em 2012, sendo que o Governo tinha interesse que entrasse em funcionamento no ano de 2014. A proposta, no entanto, ainda terá que passar pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e pelo Senado Federal, conforme se observa na EM n. 199/2012.

Quadro 24: Avaliação institucional por períodos e seus respectivos governos brasileiros.

GOVERNO		FHC	LULA	DILMA	
PERÍODO		2000-2002	2003-2006 e 2007-2010	2010-2014	2015
PERCURSO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL		Experimentação de um modelo de Autoavaliação	Experimentação do SINAES Hibridismo avaliativo	Reconfiguração do SINAES e criação do INSAES.	TESE
PARTICIPAÇÃO (Lima, 1999)	Nível de Democraticidade:	Direta	Indireta		Direta
	Regulação	Não Formal	Formal e Decretada		Não Formal
	Envolvimento	Ativo	Reservado	Passivo	Ativo
	Orientação	Convergente	Divergente		Convergente
CONCEITO		Autoavaliação	Avaliação Institucional		Autoavaliação Institucional Formativa
CARACTERÍSTICAS		Emancipação	Regulação		Autonomia
		Coletiva	Individual		Coletiva
		Espontânea	Obrigatória		Voluntária
		Reflexiva	Punitiva		Intervencionista
		Interpretativa	Técnica		Complexa
CARACTERÍSTICAS		Global	Fragmentada		Integradora
		Inclusiva	Segregadora		Inclusiva
		Lógica Acadêmica	Lógica de Mercado		Lógica Cidadã
		Valores Humanos	Valores de Mercado		Valores Humanos
		Processual	Processo		Permanente
		Relatório de Autoavaliação	Relatório de Avaliação Institucional		Plano de Intervenção

Fonte: Elaboração própria, consubstanciada em Afonso (2013) e Lima (1999).

A partir desse quadro, pretendemos construir um modelo de autoavaliação institucional formativa²², que nos permita atingir a *emancipação* e, através dela, a almejada

²² Estamos entendendo formativa, no sentido amplo do termo, não queremos nos referir a uma tentativa de padronização e produção em escala, porém usamos formar no sentido de afirmar uma ampla e significativa quantidade de princípios e valores implícitos e subjetivos neste tipo de avaliação e, ao mesmo tempo, distingui-la ainda de outros, que não tem os mesmos propósitos emancipatórios. Para uma definição conceitual mais exata e profunda desta, consulte a obra de Afonso (2000).

consciência para a *liberdade* e *autonomia*, necessárias para intervir e promover as mudanças capazes de garantir os avanços conquistados historicamente.

Pensar nessa avaliação nos move a descrever as suas características, especificidades desse fenômeno, ou seja, formalizar um pouco do que construímos até então:

1) A autoavaliação institucional formativa é complexa:

O tema da complexidade compõe uma perspectiva ampla e densa da compreensão da realidade. A complexidade etimologicamente tem origem no latim, *complexus*, que significa aquilo que está tecido junto. A complexidade indica, então, articulação, trama, cumplicidade, interrelação. Nesse ponto, o pensador Edgar Morin define complexidade:

O que é a complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. (MORIN, 2001, p. 20).

Assim, a autoavaliação é ampla, abrangente, envolvendo todos os setores e sujeitos que compõem a Instituição e o contexto sócio-educacional em que está inserida. A perspectiva da complexidade evidencia a interrelação e interdependência que existe entre os diversos setores e os vários sujeitos em uma instituição de ensino superior. Visa-se uma autoavaliação institucional formativa, com tal complexidade que seja capaz de envolver, integrar e propor intervenções de docentes, discentes, corpo técnico, comunidade externa e do próprio poder público. A autoavaliação institucional formativa, enquanto ação complexa, extrapola, então, os limites físicos da Instituição de ensino superior, de modo a alcançar e integrar a comunidade, o poder público e toda a sociedade.

2) A avaliação institucional formativa é inclusiva

Queremos dar grande ênfase à importância e compreensão da perspectiva inclusiva da autoavaliação institucional formativa que estamos esboçando, ao mesmo tempo em que pretendemos esclarecer nossa compreensão sobre a diversidade humana, porque consideramos impossível pensá-la distante dessa perspectiva.

Consideramos essa avaliação inclusiva, por entender que a participação ativa de todos é fundamental para a criação de um processo dialógico e que esse cuidadoso processo de comunicação precisa se estabelecer, incluindo todos os envolvidos na construção de seus objetivos com respeito a diversidade humana²³ (cultural, social, especificidades), garantindo, assim, que esta seja inclusiva, solidária e promova a igualdade social.

Consequentemente, se a autoavaliação institucional formativa é inclusiva, esta é tolerante e não negocia com qualquer forma de segregação.

3) A autoavaliação institucional formativa é integradora.

A autoavaliação institucional formativa visa construir uma visão de conjunto, conforme elucida Dias Sobrinho (1977):

A integração não se reduz ao objeto, no caso, às diversas dimensões e estruturas da universidade, mas também deve se referir ao sujeito da avaliação, neste caso, um sujeito coletivo. Integração referindo-se ao sujeito significa que quanto maior e qualitativamente relacional e comunicativa for a participação dos atores universitários, mais chances tem a avaliação de ser significativamente e trazer importantes resultados ao processo de melhoramento da universidade (DIAS SOBRINHO, 1977, p. 28).

A autoavaliação formativa visa construir objetivos convergentes, não coaduna com avaliações individuais ou fracionadas. É importante destacar que essa autoavaliação não é um processo que ocorre em determinada época do ano letivo, ou de maneira desassociada do Planejamento Educacional, das Propostas Político Pedagógicas, dos Planos de Cursos, dos Regimentos Institucionais e demais documentos e produções intelectuais desenvolvidos para nortear os rumos institucionais futuros e ou em curso. Assim, a autoavaliação integra todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e faz parte destas permanentemente, estando em todas as práticas que envolvem a tomada de decisões.

²³ Estamos entendendo diversidade humana no sentido amplo do termo e também nos referindo a necessária compreensão de que cada um de nós aprende de uma maneira muito própria, única. Nós referimos também às pessoas portadoras de necessidades especiais, às que possuem déficit de aprendizagem e qualquer outra característica ou especificidade humana que os serem humanos possuam e, em função delas, possam vir a “sofrer” com a sociedade, com a educação e, em especial, com processo avaliatórios de qualquer natureza.

4) A autoavaliação institucional é reflexão coletiva

A autoavaliação institucional é uma vivência coletiva, educativa e pedagógica que, através da participação ativa, é ética e progressista. Constrói processos de intervenção visando o empoderamento (*empowerment*) dos participantes, através de um processo reflexivo que aprofunda a consciência e o amadurecimento das pessoas envolvidas, propiciando-lhes aprender a tomar decisões a favor do coletivo. A participação não se limita a fazer parte, estamos nos referindo a criação de um espaço democrático e dialógico de tal forma que os sujeitos tomem decisões pertinentes sobre problemas reais.

À luz de Freire (1997), entendemos que “...é decidindo que se aprende a decidir...” e ainda que “...ninguém é autônomo primeiro para decidir depois...”. A sabedoria desse autor nos move a pensar em outras formas de avaliação possíveis, porém certamente que o exercício da tomada de decisões deve ser a prioridade para um modo de avaliar que pretende elevar o nível de consciência, de liberdade e autonomia das pessoas (FREIRE, 1977, p. 119).

E ainda com Padilha (2001), percebemos a importância de um planejamento dialógico, exercício esse que não se reduz a determinados momentos dedicados ao planejamento educacional, mas que nos oferece importantes referências de como tornar possível um processo *dialógico e ascendente*. Trata-se de compreender que é no processo de tomada de decisão que a nossa liberdade se confronta com outras, possibilitando a mudança e o amadurecimento em nós e nos outros.

Podemos afirmar, portanto, que a autoavaliação institucional formativa não é um processo de gestão, como é o caso da regulação. A avaliação institucional na vigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é um exemplo claro desse processo, que se mostra um grande equívoco; evidentemente que não se pode confundir com o fato de a autoavaliação institucional ser processual, ou seja, ela é permanente, *continuum*.

5) A autoavaliação institucional formativa é autêntica

A autoavaliação institucional formativa não é um fenômeno falso, portanto ela não é multifacetada, ela é singular. Da mesma forma, podemos afirmar que essa autoavaliação formativa a que estamos nos referindo não é híbrida, matizada, mas é heterogenia, pura, verdadeira, genuína, singular.

6) A Autoavaliação institucional formativa não é multirreferencial

Estamos entendendo que a autoavaliação formativa, diferentemente da avaliação da aprendizagem, não é multirreferencial no sentido da sua perspectiva.

7) A autoavaliação institucional formativa é vivência democrática e cidadã

A autoavaliação formativa é uma oportunidade e um direito de experimentar a participação ativa na academia, pois, enquanto se aprende sobre participação e sobre os direitos sociais universais, exercita-se através das tomadas de decisões coletivas.

8) A autoavaliação institucional formativa é intervenção coletiva

A autoavaliação institucional formativa é utópica enquanto projeto de consolidação de outra sociedade, de outra educação e avaliação, constituindo-se, nesse sentido, como uma diretriz para as práticas pedagógicas de um processo coletivo, historicamente construído através de um povo consciente e engajado no presente. Com a mudança de atitude de cada um dos envolvidos, é que se consolida dialogicamente no presente esse contributo ao futuro, portanto, suas ações remetem imediatamente e de maneira dinâmica ao passado, presente e futuro.

A autoavaliação institucional formativa não tem passividade histórica, é projeto de intervenção no Estado, que visa atender aos reais interesses da comunidade. É crítica e coerente às posições contrárias aos objetivos da comunidade, arquitetados no nível micro. Essa prática torna a autoavaliação institucional alternativa, ora proposta, uma modalidade

peculiar (difusa, usual, geral). Esse modelo de avaliação enquanto modalidade é única e lhe é peculiar promover a construção da identidade e o autoconhecimento institucional.

5.16 A Autoavaliação Institucional Formativa e Alternativa (AIFA)

Para além dessas características elencadas, a autoavaliação institucional formativa visa a consecução de objetivos coletivos e convergentes, criados e desenvolvidos pela comunidade a qual pertence, razão pela qual estes impõem um limite (e uma urgência), para e nas negociações, sob pena de perder a sua essência, deixar de ser formativa e de articular a comunidade acadêmica (interna e externa) com o Estado.

A sua lógica é a mesma aplicada na dimensão da avaliação da aprendizagem formativa, pois esta também é um meio para aprendizagem, reflexão, conscientização, emancipação, liberdade e autonomia. Portanto, não há uma lógica própria ou isolada, esta promove a autorreflexão em outra dimensão e não se dá de maneira isolada das outras avaliações por que se passam no nível micro e macro.

A autoavaliação institucional formativa alternativa não é percebida pela simples análise de instrumentos de pesquisa ou pelos documentos gerados por ela, mas sim pela observação ativa e participante do cotidiano acadêmico. Assim, pode-se observar a forma e a maneira como é conduzida e construída (que deve ser), dando valor a cada uma das pessoas e ao coletivo através de um processo dialógico, não restringindo as fontes convencionais de pesquisa mas contando também com elas.

A autoavaliação institucional formativa atua de maneira intrinsecamente relacionada à prática político-pedagógica dos professores e com as demais práticas profissionais que se estabelecem na instituição, com a relação entre as pessoas e com as suas interações no processo formativo, intervindo com e nas pessoas, nos órgãos públicos municipais, estaduais e federais, com todo o legítimo potencial interventor e integrador que pode contribuir para uma avaliação formativa.

Essa avaliação deve refletir sobre todo o contexto institucional e educacional e, ao mesmo tempo em que se relaciona, deve propor um plano de intervenções em todas as suas esferas de atuação.

Essa avaliação é radical na medida em que é uma prática transformadora, portanto construtivista e intervencionista. Nesse sentido, articula-se e interage com a avaliação da aprendizagem formativa, que é prática, real e utópica ao mesmo tempo. São simultâneas e estão dinamicamente relacionadas, o que lhe atribui o caráter *investigativo*²⁴, *problematizador*, próprios das práticas *político-pedagógicas engajadas* na construção do conhecimento próprio dos educandos. Essa relação se dá de maneira mútua, coerente, honesta, amável, afetuosa, ética, dialógica, rigorosa e progressiva, de forma que o colectivo se perceba dialogicamente aprendizes permanentemente, ou seja, tornam-se “aprendentes”.

Essa dinâmica não se confunde com *bondade pedagógica*, pelo contrário, a dimensão da aprendizagem é capaz de propor intervenções precisas e competentes que favoreçam a superação das limitações e (re)estabeleçam os laços com a aprendizagem.

É prática pedagógica consciente de sua importância e de sua relação com outras instâncias transformadoras da aprendizagem dos estudantes, novos sujeitos que são e estão *no mundo* enquanto cidadãos e profissionais, que, pela prática acadêmica, conhecem os seus direitos e deveres e tomam para si a condução de seu país. Somente com a consolidação de uma prática política e pedagógica, devidamente engajada, experimentada e vivida, é que se torna possível aproximar-se da consolidação de autoavaliação institucional formativa alternativa, emancipatória e intervencionista, pois uma está contida na outra, e ambas podem ser exercidas com objetivos convergentes, em parceria.

Sem vivenciar a democracia e a participação direta, não há autoavaliação institucional formativa, emancipatória e intervencionista. Esta se torna “enclausurada”, não se manifesta, pelo contrário, abre espaço para que se legitime a avaliação regulação, que cria novas (ou dá continuidade às velhas) culturas avaliativas contraditórias, apáticas e desmotivadoras, que tentam destruir (mas não conseguem) qualquer iniciativa ou participação mais progressista. Podemos comparar a autoavaliação institucional formativa

24 No sentido de Freire (1977).

“enclausurada” a uma flor que precisa do sol forte para desabrochar, sem ele, não morre, porém não floresce e ,consequentemente, não dá frutos, sobrevive porém.

A avaliação institucional formativa está ligada diretamente (e se alimenta deles) a avaliação da aprendizagem formativa, a autoavaliação, a autorreflexão, ao conhecimento, a cultura do outro, a uma vivência real construída nos *círculos de cultura* e, portanto, nunca pode se submeter ao medo, ao receio e à punição. Aprender a pensar, perceber-se parte do mundo e autoavaliar-se é um direito de todos em seu processo humanizatório.

A autoavaliação institucional formativa jamais se confunde com controle, sendo investigadora, ela é presença agradável e motivadora na vida das pessoas. É criadora de um ambiente de aprendizagem encorajador e respeitoso. Ela não classifica, nem compara coisas ou pessoas, mas valoriza e enaltece os avanços e elabora estratégias de intervenções coletivas para que se avance rumo os objetivos criados e desenvolvidos pelo coletivo. Trata-se de uma avaliação coletiva. Para a autoavaliação institucional formativa, não é mais importante a aprendizagem ou o avanço individual, mas sim o do conjunto. Todas as pessoas são responsáveis pelo avanço permanentemente. Portanto, ela atua com a seguinte matriz de valores humanos: solidariedade, participação (ativa e nas tomadas de decisões), colaboração, amizade, respeito, dignidade, companheirismo, amabilidade, caráter, compreensão, comprometimento, cooperação, fraternidade, esperança, ética, humildade, igualdade, justiça, lealdade, sinceridade, tolerância e compaixão, ou seja, fomenta a paz entre as pessoas e o mundo. Estabelece uma relação de simbiose entre o homem, a natureza e a sociedade. Tais valores são fundamentais para um ambiente de aprendizagem e aperfeiçoamento institucional que precisam ser experimentados no âmbito acadêmico.

Muito além de uma *visão voluntarista*, a avaliação institucional formativa tem compromissos claros e precisos com a Educação, com a Ciência, com a sua comunidade em que está inserida, com o país e com a sociedade, pois é nela e para ela que justifica a sua razão de ser. É um plano de intervenção social amplo, que, pelo menos na realidade brasileira, faz todo o sentido, enquanto a desigualdade social “cala a nossa alma e nos massacra”. Trata-se de propiciar uma vivência para as novas gerações, de forma que estes, com o seu conhecimento vivido e praticado, exercitem de maneira mais aprofundada a democracia, a política e os valores humanos.

A avaliação institucional formativa, sem deixar de se relacionar com o Estado, vai promover outra relação com este, de reciprocidade e com autonomia, para promover nele as intervenções necessárias para que realmente represente os interesses e os anseios da comunidade. Construindo com ele (Estado) e para ele os objetivos educacionais de maneira autônoma, porém comprometida, tornando-se significativa e necessária para o aprimoramento deste.

Assim, acreditamos e coadunamo-nos com Afonso (2000):

[...] só a avaliação formativa, enquanto acção pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjectivamente validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação (AFONSO, 2000, p. 125).

Assim sendo, uma autoavaliação institucional formativa, baseada numa avaliação da aprendizagem, pode sintetizar os anseios, as necessidades de cada cidadão e de cada instituição, construindo um espaço de resistência e cidadania, capaz de produzir Políticas Educacionais e uma nova e revolucionária relação com o Estado, afinal, se são imagináveis, são possíveis. Uma avaliação institucional pautada em uma maior autonomia para os professores, visto que é chegado o tempo de cessar as negociações infrutíferas, incoerentes e que se reduziram à prática da regulação, contra os princípios da avaliação formativa.

Refletindo sobre o contexto do setor de saúde, Galleguillos e Catani também avançam na proposição de uma avaliação formativa.

A avaliação deve ser capaz de reconhecer a realidade e indicar as mudanças necessárias para uma boa formação em enfermagem. É preciso reconhecer as diretrizes e as contradições do SINAES, bem como sua implantação no que se refere às concepções de educação e avaliação nele contidas, regulatórias e formativas. Quanto maior a compreensão, tanto pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Enfermagem (INEP), como por coordenadores de curso, docentes e alunos, melhor poderá ser sua aplicação e superação.

Se o sistema possui caráter regulatório, que este seja utilizado para conter a abertura mercantilista de cursos. Quanto ao caráter formativo da avaliação, o desafio está em que ele exerça real contribuição na elaboração e no desenvolvimento de projetos político-pedagógicos para formar o trabalhador do SUS (GALLEGUILLOS e CATANI, 2011).

Ressalta-se que a realidade observada na área de enfermagem também pode se verificar em outras. A avaliação formativa ensejada nos princípios e valores do SINAES se liquefaz em meio a uma regulação acéfala que naturaliza a avaliação/regulação e enclausura a avaliação formativa com capacidade emancipatória. A avaliação/regulação, como Política Educacional, pasteuriza o processo, achata os problemas sócias e nos impede de vislumbrar outras possibilidade de avaliação, destrói as identidades institucionais.

Tem sido substrato de uma prática reguladora o reforço de retóricas contra os professores, quanto à sua formação, à sua necessidade de aprender permanentemente (como se eles não soubessem disso e não fossem estudiosos por princípio) e dar-lhes reais e definitivamente todas as condições necessárias para exercerem a sua profissão com dignidade e, da mesma forma, garantir a sua continuidade nos estudos onde e quando desejar, com apoio do Estado.

5.17 Considerações Finais

Tendo realizado os passos anteriores, é chegado o momento dos resultados e discussões desta pesquisa, dedicado ao encontro com os objetivos iniciais desta pesquisa, com o intuito de identificar se foram atingidos.

O objetivo geral desta pesquisa era o de expor a experiência de autoavaliação e avaliação institucional nas Faculdades Network, no período de 2001 a 2013, que entendemos ter sido realizado por múltiplas fontes, oferecendo elementos para preservação

da memória dos processos realizados, oferecendo subsídios para futuras reflexões com a certeza de que os realizados até o ano de 2004 se aproximam-se muito mais do que seria uma avaliação institucional formativa alternativa do que os posteriores. Ou seja, que a avaliação institucional desenvolvida a partir de 2005 afasta-se conceitualmente dos princípios e valores da avaliação ensejada por essa instituição e pela lei 10.861/2004. Ou ainda, que as mudanças efetuadas no processo de avaliação, para atender ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), promoveram um afastamento teórico-conceitual da avaliação formativa, no sentido de Afonso (2000), e uma aproximação de uma avaliação regulatória.

Essa pesquisa também conseguiu identificar alguns pontos prioritários que podem ser implementados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a fim de aprimorar essa política pública de forma que esta se encontre com princípios e valores para a promoção de uma avaliação formativa.

Foi possível perceber também que o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pode constituir-se em um sistema de *accountability* alternativa, se realmente a intenção do governo atual for atender aos objetivos da comunidade e do país, garantindo, inclusive, a soberania nacional.

No que diz respeito a qualidade da educação, a avaliação e os sistemas de avaliação poderão contribuir à medida que tiver, em todos os níveis, condições de promover os diagnósticos e de contar com os recursos e com a autonomia necessária para promover as ações discutidas e elaboradas pelas comunidades do nível micro para o macro, caso contrário, a regulação poderá no máximo medir a qualidade produzida pelas instituições em função de parâmetros pré-estabelecidos, o que jamais pode ser confundido com a avaliação no sentido amplo do termo. Afinal, como afirma o conceituado teórico do tema,

educação e formação são fenômenos públicos; requerem, portanto, debates públicos que possam construir programas e ações participativos e produzir decisões tomadas socialmente. A avaliação é, assim, muito mais uma expressão da filosofia educativa que um instrumento burocrático. Deve ter uma função muito mais crítica, que meramente constatação. Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 180).

A educação é muito mais que o fenômeno da aprendizagem, ela tem relação com a filosofia e com a política e envolve valores que nascem das contradições sociais, dos sujeitos empreendendo novos valores. A avaliação, conseqüentemente, busca promover a consciência coletiva e social que consta no projeto político educacional, afinal este:

[...] permite atualizações temporais e transformações relativamente às peculiaridades resultantes das relações de força dos distintos momentos e à permanência daqueles que a humanidade universalmente busca preservar como essenciais à existência humana (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 181).

Assim sendo, acreditamos ter atingido os objetivos iniciais propostos para este capítulo e avançado em diversos aspectos, entre eles, destacamos os elementos para a criação de um modelo de avaliação institucional formativa e alternativa, que emergiu dos estudos sobre a experiência avaliativa das Faculdades Network-SP, Brasil.

CONCLUSÃO

Após percorrer um árduo caminho de pesquisa, procurando superar lacunas iniciais em termos teóricos e metodológicos sobre alguns aspetos e dimensões da problemática da avaliação institucional na educação superior brasileira torna-se importante sistematizar neste momento algumas considerações finais (ainda que não definitivas), de maneira a dar relevo a ideais, percepções, reflexões e conclusões que julgamos mais originais, alcançadas ao longo do processo de elaboração tese.

A presente pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, de maneira a produzir um estudo dinamicamente alinhado, a desembocar em um conhecimento crescente e contextualizado sobre os meandros que perpassam a Avaliação Institucional implementada no Ensino Superior do Brasil, no intervalo histórico entre os anos de 1993 a 2014. Com o desenvolvimento de cada capítulo a tese foi incluindo novos elementos e dados que permitiram destacar e refletir sobre caminhos – percalços, dilemas, limites, avanços e retrocessos – da Avaliação Institucional no Brasil.

Na composição do primeiro capítulo, sublinhamos alguns traços da universidade como organização complexa. Sempre de maneira crítica e problematizadora, procuramos enunciar, muito sucintamente, a dinâmica da educação superior no contexto da União Européia, enfatizando questões que nos pareceram fundamentais sobre o Processo de Bolonha. Nesse capítulo, destacam-se também alguns dos desafios impostos à educação superior na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular. Assim, as análises e reflexões desenvolvidas no primeiro capítulo apontam para os riscos de um ensino superior menos comprometido com a pesquisa e formação intelectual e mais alinhado e submetido aos ditames e demandas do mercado global. Sob o estreito direcionamento do mercado, o ensino superior corre o sério risco de perder ou ver desvalorizadas certas áreas científicas, como as das ciências sociais e humanas e da educação, em benefício das áreas das chamadas «ciências duras» e das tecnologias avançadas que, sendo importantes, não são,

todavia, as únicas áreas de conhecimento importantes para o desenvolvimento das sociedades e dos seres humanos.

Talvez a melhor contribuição do capítulo II seja apresentar alguns dos vetores que são inerentes à universidade como organização complexa, pautada em princípios democráticos de governança e gestão, e superando as simples rotinas burocratizantes, frias e desumanizadoras.

Na análise da organização universitária, ainda no âmbito do segundo capítulo, apresentamos e discutimos os tipos de avaliação institucional, de maneira a trazer clareza sobre os vieses políticos ideologicamente contemplados por trás de cada modelo de avaliação. Mais do que resgatar aqui a tipologia detalhada da avaliação – tarefa já devidamente realizada no bojo do capítulo em alusão –, nossa conclusão aponta e propõe uma avaliação formativa, a fortalecer e consolidar a universidade como organização profundamente democrática, dinamizadora de intensa participação por parte de toda comunidade acadêmica.

Avançando para o capítulo III, a tese apresenta um panorama – recortado entre os anos de 1993 a 2014 –, recuperando alguns dos aspectos históricos mais relevantes da avaliação institucional e seus desdobramentos no contexto da educação superior no Brasil. Assim, no capítulo em tela, propomos uma crítica e problematizadora discussão sobre o fundamental papel social da avaliação institucional, dimensão infelizmente muitas vezes esquecida no recorrente debate sobre avaliação. O terceiro capítulo enfatiza ainda a importância de se recuperar a história da avaliação institucional para se compreender, de maneira fundamentada, os dilemas, limites, avanços e retrocessos que delineiam a questão da avaliação no contexto contemporâneo. Nesse sentido, ao longo do capítulo III se resgata aspectos da trajetória da autoavaliação, demarcada como experiência germinal de todo o modelo de avaliação institucional que efetivamente se pratica na atualidade. No decurso do capítulo, demonstramos que a experiência de uma autoavaliação original e autônoma – construída no âmbito da própria instituição de ensino, mediante um amplo processo de participação – é paulatinamente substituída e abandonada, dando lugar a uma avaliação

institucional elaborada de maneira impositiva, de cima para baixo, sem a devida participação das universidades.

No processo de reconstrução de uma parte da histórica da avaliação institucional, o capítulo em alusão passa a analisar os diversos governos cujas legislações e orientações voltaram-se para a educação superior. Neste ponto, a análise desenvolvida tornou evidente a gritante contradição entre as propostas e planos de governo dos partidos – nomeadamente dos dois grandes partidos que se alternaram no poder desde 1993, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido dos Trabalhadores (PT) – e a concreta efetivação de políticas neoliberais para a educação. Apesar das propostas abertas e críticas, os dois partidos supracitados, ao assumirem o poder, avançaram em uma direção oposta, consolidando um modelo de avaliação meramente regulatório e de controle, suplantando toda autonomia e singularidade que deveriam delinear o processo de avaliação institucional.

Aprofundando um pouco mais a análise sobre o processo de avaliação institucional, no capítulo IV passamos a apresentar e refletir sobre algumas das experiências brasileiras publicadas no decurso das duas últimas décadas na principal revista de avaliação da educação superior (a Revista Avaliação). Para o efeito, constituímos e tratámos um *corpus* documental com 17 artigos que considerámos mais relevantes neste domínio. Esta parte integra-se na dimensão empírica da tese que, no último capítulo, foi completada com o *estudo de caso*.

Ainda no âmbito do capítulo quarto há um exaustivo trabalho de recomposição das compreensões conceituais de avaliação institucional produzidas pelas instituições públicas e também pelas instituições particulares. Neste ponto, o que se evidencia é uma grande dicotomia e contradição. Apesar de existir uma única regulamentação, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o que se avalia nas Instituições Públicas não é o mesmo o que se cobra das Instituições Privadas de Ensino Superior. Assim, do nosso ponto de vista, o que impõe para as últimas, não vale necessariamente ou da mesma forma para as primeiras.

No último capítulo da tese, demos continuidade à pesquisa empírica, a partir da metodologia de estudo de caso, da observação participante, da aplicações de entrevistas e

da análise de diversos documentos institucionais, de maneira a recompor e apresentar a rica experiência das Faculdades Network. Em uma abordagem retrospectiva, o quinto capítulo tem o intuito de promover a recuperação de memórias institucionais a partir da análise dos processos de avaliação institucional das Faculdades Network. Neste sentido, o capítulo em tela analisa e destaca o que mudou na prática avaliativa da instituição após o processo de formalização implementado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A partir das análises desenvolvidas ao longo do capítulo V, torna-se evidente que o processo de avaliação institucional – com a formalização implementada sob a batuta do Ministério da Educação e Cultura – sofreu um profundo retrocesso. Com o advento do SINAES o processo de avaliação institucional passou a ser meramente regulatório, com objetivos de exercer controle e aplicar punições, além de compor e divulgar um confuso e perverso *ranking* das instituições de ensino superior no Brasil. Assim, as autoavaliações originalmente implementadas pelas Faculdades Network – dinamizadas de maneira autônoma, singular e com claro viés democrático – aproximavam-se de um modelo de avaliação emancipatória e formativa. O resgate da memória das experiências avaliativas vivenciadas pelas Faculdades Network, desvela-se como fundamental para a afirmação da identidade institucional, bem como para a recomposição de um modelo avaliativo que seja, de fato, uma referência para se prospectar todo o processo de avaliação institucional. Por trás da experiência exemplar das Faculdades Network, analisada na presente tese, desvela-se a memória esquecida e sublimada de tantas outras instituições de ensino superior, que tiveram, com a regulamentação imposta pelo SINAES, suas genuínas práticas avaliativas simplesmente desconsideradas e anuladas. Neste sentido, a pesquisa revelou que a avaliação institucional, proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), acabou desprezando toda a experiência que o Brasil acumulou no período do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. A avaliação institucional criou uma nova cultura avaliativa, vinculando a avaliação diretamente à gestão, de maneira a reduzi-la a uma mera e ineficiente ferramenta de gestão, alienadora da participação da comunidade acadêmica.

Como resultado do processo de pesquisa da presente tese compreendemos que é imperioso promover modificações e corrigir distorções no Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior (SINAES). Entendemos ser fundamental que a avaliação recupere as dimensões política e pedagógica. A avaliação deve estar fundamentada em uma perspectiva formativa e emancipatória, a serviço, sobretudo, da consolidação de um projeto científico e pedagógico onde esteja incluído o fortalecimento da própria cidadania.

O processo de avaliação institucional deve contemplar uma forte dimensão formativa, mas para isso é fundamental que os instrumentos de avaliação sejam construídos a partir de um amplo processo democrático, a envolver a plena participação de toda comunidade acadêmica. É preciso que a avaliação seja realizada de maneira a respeitar a autonomia e as peculiaridades de cada instituição de ensino superior. Neste ponto, o *rankianmento*, decorrente do atual processo de avaliação institucional, apenas evidencia o grande equívoco de todo o sistema, comparando, equiparando e nivelando instituições com realidades e contextos diversos. Não é possível se promover e implementar uma avaliação institucional formativa e emancipatória mediante imposições regulatórias e autoritárias, comprometidas muito mais com as demandas do mercado global do que com a construção de uma educação democrática e cidadã. Mais do que um mero instrumento de gestão, a avaliação institucional deve ser concebida como um fundamental recurso político-pedagógico, a serviço da consolidação de uma Instituição de Ensino Superior plenamente voltada para o desenvolvimento científico, técnico e pedagógico e comprometida com uma formação científica e técnica, criativa, ética e libertadora.

REFERÊNCIAS

ABREU J. N. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.29, n.78, p. 257-269, 2009.

ADORNO, T.W. **Textos escolhidos**. Tradução de José Lino Grunnewald .2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

AFONSO, A. J. A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. **Fórum Sociológico**, Lisboa, v.1, n. 4, p. 7-18, 1994.

AFONSO, A. J. A cultura social de discriminação e a avaliação dos alunos do ensino básico. In: PACHECO, J.A.; ZABALZA, M. (Orgs.). **A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário**. Braga: Universidade do Minho, 1995, p. 89-96.

AFONSO, A. J. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 10, n. 2, p. 103-37, 1997.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re) articulação crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-64, 1999.

AFONSO, A. J. Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 17- 40.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulamentação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. As escolas em avaliação: avaliação e responsabilização. **Administração Educacional: Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, Lisboa, v. 1 n. 11, p. 23-26, 2001.

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de participação. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 83-99, 2003.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica a *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13 n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, v. 9 n. 9, p. 57-70, 2009.

AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-30, 2010.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, p. 147-170, 2010.

AFONSO, A. J. **Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação**. **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, vol.33 no.119 , Apr./June 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci_arttext Acesso em: 04 mar. 2015.

AFONSO, A. J. **Ensaio sobre a *accountability* no ensino superior em Portugal (1976-2013): discursos, formas parcelares e modelo atual**. In: SOUSA, J. V. (Orgs). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e *accountability*. **Revista Educação e Políticas Públicas**, Uberlândia, v.2, n. 2, p. 286 – 296, 2013.

AFONSO, A. J. ***Accountability*: avaliação e responsabilização em educação: entrevista**. [23 de maio de 2014]. Entrevista concedida na Educar 2014. Disponível em www.feiraeducar.com.br/press/Almerindo-Afonso-fala-sobre-o-conceito-accountability-e-sua-relacao-com-a-avaliacao-e-responsabilizacao-em-educacao. Acesso em: 31/10/2014.

AFONSO, A. J. ***Accountability*: entrevista**. [29 de outubro de 2014]. Entrevista concedida no Seminário Internacional: universidade e sociedade do conhecimento.

Disponível em www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/10/29/accountability-e-discutida-em-seminario-internacional. Acesso em: 31/10/2014.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.13, n.2, p. 7-28, 2000. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55768/2/17023.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.9, n.4, p. 33-54, 2004.

AZEVEDO, N. P. Avaliação institucional da UFPB: construindo o autoconhecimento. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.1, n.2, p. 43- 48, 1996.

BALZAN, N. C. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. *In*: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs). **Avaliação institucional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação e regulação da educação superior: normativas e órgãos regulares nos 10 anos pós-LDB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 133-147, 2007.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J.C. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BARROSO, J. **Políticas educacionais e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BAZZO, V.L.; MORETTI, M. T. Programa de avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: fala o ex-aluno. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.3, p. 67-75, 1997.

BELLONI, I. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 5-14, 1996.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO. 2008.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.12, n.2, p.309-331, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a07v12n2.pdf>> Acesso em: 17 set. 2013.

BOLOGNA DECLARATION PORTUGUESE. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em: 29 abr. 2012.

BORDENAVE, J.E. D. **O que é participação**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BORDIGNON, G. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 07 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm> Acesso em: 17 set. 2013

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.** Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm.> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **PAIUB, Programas de avaliação institucional das universidades brasileiras.** Textos básicos, 1993 e 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior,** Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Projeto de lei nº 4.372 de 2012.** Poder executivo, Brasília. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>.> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **CONAES: Roteiro de Auto-Avaliação Institucional.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/cpa/documentos/roteiro-auto-avaliacao-SINAES.pdf>.> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 310,** 26 set. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria SESU n. 266,** 24 ago. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria SESU n. 308,** 15 set. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 002,** 18 jan. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 302,** 7 abr. 1998. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/pesquisa/polgested/.../portaria_302_070498.doc.> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 17 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 10.861**, 14 de abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 17 de fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 4/2002**.

BRZEZINSKI, I. Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. *In*: TAVARES, J. (Org.) **Pedagogia universitária e sucesso acadêmico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

BRZEZINSKI, I; CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. de. Pesquisa em avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.11, n.2, p. 103-133, 2006.

CALDAS, M. P. **Paradigmas em estudos organizacionais: Uma introdução à série**. RAE, jan/mar. 2005.

CARDOSO, F.H. **Programa de Fernando Henrique – FHC avança brasil**. n. 1, 2008.

Disponível em:

<file:///C:/Users/network/Downloads/CARDOSO_Avanca_Brasil_Proposta_de_governo.pdf> Acesso em: abril, 2013.

CARVALHO, E. F.; PORFIRO, J. C. M. Avaliação institucional: a experiência da Universidade Federal do Acre. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.6, n.2, p. 17-32, 2001.

CASTANHEIRA, A. M; CERONI, M. R. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.12, n.4, p. 719-737, 2007.

CASTRO, A.M.D. A; SEIXAS, A. M.; CABRAL, A.N. Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 44-1, p.37-61, 2010.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. V. 24,n. 24, p. 1-15, 2003.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. European governance: a White paper. Brussels: CEC, 2001. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0428en01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2012

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v.15, n1, p. 221-243, 2002.

COUTINHO, C. P. **Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

CREMA, M. C. da S. A questão da avaliação na universidade: subsídios e parâmetros. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 49 - 65, 1996.

CUNHA, L. A. **A Universidade Brasileira: Entre o taylorismo e a anarquia**. Revista Brasileira de Educação, nº 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

DECLARAÇÃO de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha. Bolonha, 1999. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf. Acesso em: 05 mar. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados**. Campinas: UNICAMP, 1994.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 19-29, jun. 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade a avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação democrática e construção da cidadania. *In*: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, D. (Orgs). **Avaliação e compromisso público: educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOMINGUES, J. L.; OLIVEIRA, J. F. de. Concepções e práticas de avaliação da Educação Superior no governo Fernando Henrique Cardoso. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 5, n. 4, p.17-22, 2000.

DOURADO, L. F. (org.); OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [s.d.].

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DRUCKER, P. F. **Fator humano e desempenho: o melhor de Peter F. Drucker sobre administração**. Trad. Carlos Malferrari. São Paulo: Pioneira, 2002.

DURHAM, E. R.. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. N.88,DEC. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2013.

ESTEBAN, M. T; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

EYNG, A. M.A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 31-50, 2004.

FELIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal**. Porto Alegre, 2008.

- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 5. ed. Petropolis: Vozes, 1987.
- FRANKFORT-NACHMIAS, C.; NACHMIAS, D. *Research Methods in the Social Sciences*, 5. Ed. Nova York: Worth Publishers, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAG, M. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.
- FREITAS, H. M. R.; CUNHA JR.; M. V. M. ; MOSCAROLA, J. **Pelo resgate de alguns princípios da análise de conteúdo: aplicação prática qualitativa em marketing**. Porto alegre: UFRGS/FCE/PPGA (Série Documentos para Estudo, PPGA/UFGS, n. 5/96), 1996.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911- 933, 2005.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n.100, p. 965-987, 2007.
- FREITAS, M. **A década da educação para o desenvolvimento sustentável: do que não deve ser ao que pode ser**. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Joinville, 2007.
- GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Paulo Freire, 2008.
- GASPARETTO, A. Avaliação institucional: processo doloroso de mudanças; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.4, n.3, p. 73-84, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GALLEGUILLOS, T. G. B; CATANI, A. M. Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 37, n. 4. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400011>. Acesso em 01 de outubro de 2015.

GUSDORF, G. A filosofia e a universidade. In: **Encontro Nacional de Professores de Filosofia: A Filosofia e o Ensino da Filosofia**. São Paulo: Convívio, p. 11-64, 1979.

HALL, R. **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HEINZEN, J. L. N. A avaliação institucional na UDESC visualizando o fluxograma processual. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.2, n.1, p. 19-24, 1997.

HERNÁNDEZ P., F. *Evaluación Del proyecto curricular*, Madrid La Muralla: S.A., 2001.

SECRETARIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – SAI. Informes institucionais: avaliação institucional na UFRGS. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.7, n.3, p. 53-56, 2002.

KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis: an introduction to its methodology*. Londres: Sage Publications, v. 5, 1980.

LACERDA, L. L. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Sistema de avaliação ou exame de desempenho?. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, 2015.

LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: EDUEMG, 1999.

LEITE, D. B. C.; BALARINE, O. F. O. Avaliação institucional das universidades: quantificação de impactos e mudanças associados. **Avaliação: Revista da Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.3, n. 34, p. 15-25, 1998.

LEITE, D. Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.7, n.2, p. 29-48, 2002.

LEITE, D. B. C. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, D. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil – Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 661-686, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0837132.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

LENHARD, R. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Pioneira, 1978.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. C. A educação faz tudo?: Crítica ao pedagogismo na sociedade da aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.15, n. 15, p.41-54, 2010.

LIMA, L. C. A escola como categoria na pesquisa em educação. **Revista Educação Unisinos**, Curitiba, v.12, n.2, p. 82-88, 2008.

LIMA, L. C. Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 12, n. 12, p. 63-72, 2010.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. F. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, vol. 13, n 1, 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>. Acesso em 01 de outubro de 2015.

LOPES, F. D.; SILVA, I. B. UNIJUÍ: uma experiência de avaliação institucional participativa. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.3, n.2, p. 45-52, 1998.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A Auto avaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas: RAIES; Sorocaba: Uniso, v.17, n.2, p. 455-480, 2012.

MARCHI, E. PAIUB: a experiência da região Sul. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 53-54, 1996.

MARTINS, M. A. R.; VITÓRIO, B. S.; COUTINHO, C. Q. S.; PESCUA, D. A avaliação institucional da Universidade Católica de Santos. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.2, n.1, p. 65-71, 1997.

MARTINS, J. D. P. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

MEYER J. V.; PASCUCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista RAP**, Rio de Janeiro, v. 46, n.1, p. 49-70, 2012.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MORIN Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 14-21, 2007.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

OLIVEIRA, A. F. A Via da Educação e as Perspectivas de Humanização no Contexto da Pós-Modernidade. In GOMES, C. A.; NASCIMENTO, G. A. F.; KOEHLER, S. M. F. (orgs). **Culturas de Violência, Culturas de Paz: Da reflexão à ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos**. Curitiba, Editora, CRV, 2012, pp. 135-159.

OLIVEIRA, A. F. Os movimentos sociais e o fracasso neoliberal. In. **Revés do Averso: Política, Cultura e Ecumenismo**. São Paulo, Centro Ecumênico de Publicações e Estudos Frei Tito de Alencar Lima, v. 6, n. 6, p. 33, 1997.

OLIVEIRA, A. M. M. M. de; NUNES, L. C; SIMONETTI, V. M. M.; Avaliação institucional na Universidade Estácio de Sá: reflexões sobre a experiência de implementação do processo de auto-avaliação. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.9, n.2, p. 97-113, 2004.

OLIVEIRA, K. R. B.; ANDRIOLA, W. B.. Avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (Urca): breve relato histórico. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.11, n.1, p. 65-84, 2006.

OSTRIA, .G. R. (Org.). *De la revolución a la evaluación universitaria: cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia*. La Paz: FUNDACIÓN PIEB, 2000.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIUB. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. 1996. Documento Básico. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.1, n.1, p. 54-59, 1996.

PALACIOS, F. **Estrutura organizacional**: burocracia profissional e *adhocracia* na universidade. João Pessoa: Administradores, 2001. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/administracao-e-negocios/estrutura-organizacional-burocracia-profissional-e-adhocracia-na-universidade/58765/>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

PARO, V. H. **Administração escolar introdução crítica**. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

PAULA, M. de F. A avaliação institucional na universidade: o caso UFF. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.9, n.3, p. 51-73, 2004.

PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas: RAIES; Sorocaba: Uniso, v.14, n.1, p. 9-28, 2009.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via, **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v.13, n.2, p. 234-255, 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2013.

PERRIEN, J.; CHÉRON, E.; ZINS; M., **Recherche en Marketing: méthodes et décisions**. Québec: Gaëtan Morin Éditeur, 1984.

PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas: RAIES; Sorocaba: Uniso, v.14, n.1, p. 185-215, 2009.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema de escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RISTOFF, D. Avaliação Institucional e a Mídia. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.1, n.3, p.61-64, 1997.

ROSSEAU, J. J. **O contrato social**. São Paulo: Formar, 1980.

SAMPAIO, R. M.; LANIADO, R. N. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 1, v.43, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003476122009000100008&script=sci_arttext> Acesso em: 01 ago. 2013.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.143, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 27 jul. 2013.

SANTOS, S. M., **As consequências profundas da Declaração de Bolonha**. In: SEMINÁRIO CONTEXTOS E DINÂMICAS DA VIDA ACADÊMICA. GUIMARÃES, 2002. Disponível em: <[tp://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SERGIOVANNI, T. J. **O novo executivo escolar: uma teoria de administração**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1976.

SCHNEIDE M. P.; NARDI E. L. **Políticas de accountability na educação básica: Repercussões em municípios catarinenses**. In Marcos Conceituais da accountability no campo educacional : A posição do preal. IV Congresso Ibero de Política e Administração da Educação /VII Congresso Ibero Americano de Política e Administração / VII Congresso Ibero Americana 2014. V.18. p.1-15. Disponível em: <http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/Trabalho_Completo_35Anpend.pdf> Acessado em: 29 abr. 2012.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação universitária em questão: reforma do estado da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 9-46.

SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil**. *En publicacion: Universidad e investigación científica*. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006.

SILVA, E. A. A. da S. **O burocrático e o político na administração universitária: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SILVA J. J.R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas: RAIES, Sorocaba: Uniso, v. 34, n. 29, p. 5-27, 2005.

SILVA, I. C. F. **Orientações participativas e descentralizadoras: uma (in) viabilidade na estrutura administrativa do ensino de 1º grau**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SILVA, L. I. L. Inclusão Social. In: **Uma Nova Política Educacional**. 2002.

SILVA, R. D. Adorno e a Indústria Cultural. **Revista Urutágua**, Maringá, v.1, n.4, 2002.

SORDI, M. R. L. de. A face da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 51-57, 1998.

SORDI, M. R. L. de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 53-61, 2005.

SORDI, M. R. L. de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Cadernos CEDES**, Campinas v.33, n.119, p.485-510, 2012.

SOUZA, F. M. C. S. Alguns indicadores do Ensino Superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 12-28, 1997.

SPERB, D. C. **Administração e supervisão escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

TRAGTEMBERG, M. Uma prática de participação; as coletivizações na Espanha (1936/1939). In: MOTTA, Fernando C. Prestes *et al.* **Participação e participações** (ensaios sobre autogestão). São Paulo: Babel Cultural, 1987.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

TRAINA-CHACON, J. M.; CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educação Superior**. Vol 6, n. 17, 2015, pp. 78-100. Disponível em <http://ries.universi.net>. Acesso em 01 de outubro de 2015.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: UnB, 1999.

UNESCO. *Reforms and Innovation in higher education in some Latin American and Caribbean Countries, 1998-2003*. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130340e.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2010.

VASCONCELOS, J. G. M. O coronelismo nas organizações: a gênese da gerência autoritária. In: DAVEL, E. P. B.; VASCONCELOS, J. G. M. (Orgs.). **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VERGARA, S.C. A resiliência de profissionais angolanos. **Revista RAP**, São Paulo, v. 42, n. 4, p.71-78, 2008. São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241016448004>. Acesso em: 11 jun. 2010.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, R. L. B. **Política pública de avaliação da educação superior: o SINAES na universidade pública estadual, o caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB**. Salvador: UCSAL, 2008.

VOGT, C. Autonomia e avaliação institucional: a experiência da UNICAMP (1990-1994). **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, v.1, n.2, p. 39-42, 1996.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, v. 2, 1999.

WEBER, M. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo, Editora Moraes, 1987.

WEBER, M. **Sobre a Universidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

WEBER, R. P. *Basic Content Analysis*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SOUSA. J. V.(Org) **Educação Superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013.

OBRAS CONSULTADAS

ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo: Difel, 1983.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 2, n. 4, 1997, 80 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 3, n. 1, 1998, 80 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 3, n. 3, 1998, 80 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 3, n. 4, 1998, 90 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES v. 4, n. 2, 1999, 80 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 4, n. 4, 1999, 74 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 5, n. 1, 2000, 74 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 5, n. 2, 2000, 88 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 5, n. 3, 2000, 60 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 5, n. 4, 2000, 60 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 6, n. 3, 2001, 72 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 7, n. 1, 2002, 128 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 7, n. 3, 2002, 256 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 7, n. 4, 2002, 208 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 8, n. 4, 2003, 224 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 9, n. 1, 2004, 200 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 10, n. 1, 2005, 176 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 10, n. 2, 2005, 184 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 10, n. 3, 2005, 160 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 10, n. 4, 2005, 160 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 11, n. 3, 2006, 192 p.

AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: RAIES, v. 11, n. 4, 2006, 176 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Sorocaba: UNISO, v. 12, n. 1, 2007, 176 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 12, n. 2, 2007, 376 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 12, n. 3, 2007, 536 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 12, n. 4, 2007, 752 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 13, n. 1, 2007, 248 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 13, n. 2, 2007, 368 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO v. 13, n. 3, 2007, 272 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 14, n. 1, 2009, 248 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 14, n. 2, 2009, 272 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 14, n. 3, 2009, 256 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 15, n. 1, 2010, 232 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO v. 15, n. 2, 2010, 224 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 15, n. 3, 2010, 224 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 16, n. 1, 2011, 232 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 16, n. 2, 2011, 238 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 16, n. 3, 2011, 296 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 17, n. 1, 2012, 288 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 17, n. 2, 2012, 296 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 17, n. 3, 2012, 256 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 18, n. 1, 2013, 248 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 18, n. 2, 2013, 256 p.

AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas: RAIES; SOROCABA: UNISO, v. 18, n. 3, 2013, 304 p.

BAZZO, V. L.; MORETTI, M. T. Programa de avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: fala o ex-aluno. **Avaliação:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 2, n. 3, p. 67-75, 1997.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação, **Linhas críticas**, Brasília, v.5, n.9, p. 31-58, 1999.

BERTONI, L. M. A. Arte, indústria cultural e educação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 76-81, 2001.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO; M. E. F.; B, W. A. Pesquisa em avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Avaliação:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 11, n. 2, p. 103-133, 2006.

BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro, Instituto de Biociências. **Educação:** Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 101-115, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O Educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CAD. CEDES: A Conquista da América. São Paulo, n. 30, 1993, 84 p.

CAD. CEDES: América Latina: Semelhanças e Diferenças. São Paulo, n. 31, 1993, 68 p.

CAD. CEDES: Educação e Diferenciação Cultural: Índios e Negros. São Paulo, n. 32, 1993, 84 p.

CAD. CEDES: Educação e Multiculturalismo: Favelados e Meninos de Rua. São Paulo, n. 33, 1993, 94 p.

CAD. CEDES: A Prática do Ensino de História. São Paulo, n. 10, 1994, 70 p.

CAD. CEDES: Políticas Educacionais na América Latina. São Paulo, n. 34, 1994, 88 p.

CAD. CEDES: Grandes Políticas para os Pequenos - Educação Infantil. São Paulo, n. 37, 1995, 100 p.

CAD. CEDES: A Fala dos Excluídos. São Paulo, n. 38, 1996, 112 p.

CAD. CEDES: Ensino de Geografia. São Paulo, n. 39, 1996, 96 p.

CAD. CEDES: História e Educação Matemática. São Paulo, n. 40, 1996, 96 p.

CAD. CEDES: Família, Escola e Sociedade. São Paulo, n. 42, 1997, 160 p.

CAD. CEDES: Antropologia e Educação. São Paulo, n. 43, 1997, 224 p.

CAD. CEDES: Histórias de mulheres e Práticas de Leitura. São Paulo, n. 45, 1998, 116 p.

CAD. CEDES: Educação Indígena. São Paulo, n. 49, 2000, 111 p.

CAD. CEDES: Educação, Sociedade e Cultura no século XIX: Discursos e Sociabilidades. São Paulo, n. 51, 2000, 118 p.

CAD. CEDES: Cultura Escolar: História, práticas e representações. São Paulo, n. 52, 2000, 121 p.

CAD. CEDES: Indústria Cultural e Educação. São Paulo, n. 54, 2000, 114 p.

CAD. CEDES: Memória, Liberdade e Liturgia Política na Educação do Cidadão. São Paulo, n. 58, 2000, 118 p.

CAD. CEDES: Educação pela Higiene: Histórias de muitas Cruzadas. São Paulo, n. 59, 2003, 126 p.

CAD. CEDES: Formação de Professores e Atletas Municipais Escolares. São Paulo, n. 60, 2003, 254 p.

CAD. CEDES: A Psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na Sociedade Contemporânea. São Paulo, n. 62, 2004, 125 p.

CAD. CEDES: Cultura, Ensino e Práticas Educativas e Não Formais. São Paulo, n. 63, 2004, 245 p.

CAD. CEDES: A Filosofia e seu Ensino. São Paulo, n. 64, 2004, 381 p.

CAD. CEDES: Televisão, Internet e Educação: Estratégias Metodológicas com crianças. São Paulo, n. 65, 2005, 126 p.

- CAD. CEDES:** Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagens. São Paulo, n. 66, 2005, 120 p.
- CAD. CEDES:** Ensino de História: Novos Horizontes. São Paulo, n. 67, 2005, 398 p.
- CAD. CEDES:** Filigranas da Memória: Intercâmbios de Geração. São Paulo, n. 68, 2006, 110 p.
- CAD. CEDES:** Educação, Surdez e Inclusão Social. São Paulo, n. 69, 2006, 278 p.
- CAD. CEDES:** Gramsci, Intelectuais e Educação. São Paulo, n. 70, 2006, 404 p.
- CAD. CEDES:** Educação Popular. São Paulo, n. 71, 2007, 112 p.
- CAD. CEDES:** Educação do Campo. São Paulo, n. 72, 2007, 248 p.
- CAD. CEDES:** Educação da Criança Hospitalizada: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. São Paulo, n. 73, 2007, 364 p.
- CAD. CEDES:** Ensino de Matemática em Debate: Sobre Práticas Escolares e seus Fundamentos. São Paulo, n. 74, 2008, 136 p.
- CAD. CEDES:** A Educação e a Inclusão Social de Sujeitos com Deficiência Visual. São Paulo, n. 75, 2008, 280 p.
- CAD. CEDES:** Os Vinte e Um Anos de Ditadura Militar no Brasil e a Educação: seu Legado para o Debate Educacional Atual. São Paulo, n. 76, 2008, 424 p.
- CAD. CEDES:** Educação Ambiental. São Paulo, n. 77, 2009, 152 p.
- CAD. CEDES:** Gestão Institucional e Qualidade Social da Educação. São Paulo, n. 78, 2009, 288 p.
- CAD. CEDES:** Refletindo sobre Práticas de Educação e Saúde. São Paulo, n. 79, 2009, 440 p.
- CAD. CEDES:** Arte na Educação: Pesquisas e Experiências em Diálogo. São Paulo, n. 80, 2010, 128 p.
- CAD. CEDES:** Educação e Direitos Humanos: Contribuições para o Debate. São Paulo, n. 81, 2010, 428 p.
- CAD. CEDES:** Educar para a Compreensão do Tempo. São Paulo, n. 82, 2010, 432 p.

CAD. CEDES: Para que Servem as Escolas? Políticas, Sentimentos e Sonhos Latino-Americanos. São Paulo, n. 83, 2011, 160 p.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária. *In:* SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. dos R. (Orgs.). **Educação superior:** análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

CIIE – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS, FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTO/PORTUGAL). O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 28, n. 28, p. 161- 173, 2009.

COELHO, M. do S. da C.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 5-18, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *European governance: a White paper*. Brussels: CEC, 2001. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0428en01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2012.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Espaço aberto**, Caxambú, n. 10, p. 90-6, 1999.
Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a07.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional da UNICAMP:** processo, discussão e resultados. Campinas: UNICAMP, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 2, n. 2, p. 19-29, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. (Org). Avaliação institucional: marco teórico e campo político. **Avaliação:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação universitária em questão**: reforma do estado da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. *In*: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**. Florianópolis: Insular, 2002.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GRIFFITHS, D. E. **Teoria da administração escolar**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

KLEBER, K.; TREVISAN, L. (Orgs.). **Produzindo capital humano**: o papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo: Editora de Cultura, 2010.

LACERDA, L. L. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Sistema de avaliação ou exame de desempenho?. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, 2015.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. C. **A democratização do governo das escolas públicas em Portugal**. Porto: Universidade do Porto, 2009.

- LIMA, L. C. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.
- LEITE, D. B. C. Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas: RAIES; Sorocaba: Uniso, v. 7, n. 2, p. 29- 48, jun. 2002.
- LEITE, D. B. C. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teoria e casos. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000
- MEYER, J. R., V. Planejamento estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias. In: **Temas de administração universitária**. Florianópolis: Nupeau, OEA/UFSC, 1991. p. 53-69.
- MEYER, J. R. V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas e tigres**: novas abordagens da administração universitária. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003. p. 173-192.
- MEYER, J. R. V. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 373-389, 2005.
- MEYER, J. R. V.; LOPES, M. C. B. *Planeamiento universitario: mito y realidad*. **Boletín de Investigación Educativa**, Santiago, v. 21, n. 1, p. 283-292, 2006.
- NOGUEIRA, A. **Ciência para quem? Formação científica para quê?** a formação do professor conforme desafios regionais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NÓVOA, A.; APPLE, M. W. (Orgs). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto, 1998.
- OLIVEIRA, D. A. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PADILHA, P. R. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), 2006.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo, v. 36, n. 3. p. 763-778, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 abr. 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLIDORI, M. M. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253-278, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 jul. 2013.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.

ROSSIT, R. A. S.; STORANI, K. (Orgs.). **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo: UNIFESP, 2010.

GRIFFITHS, D. E. **Teoria da administração escolar**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SEIXAS, A. M. M. T. **A Inevitável Presença do Estado**: Políticas e Opções no Ensino Superior em Portugal. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2000.

SOUZA, J. V. de (org). **Educação Superior**: Cenários, Impasses e Propostas. São Paulo, Autores Associados, 2013.

NÓVOA, A.; APPLE, M. W (orgs). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto, 1998.

- NORONHA, O. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS SOBRINHO, J; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional**: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRIFFITHS, D. E. **Teoria da administração escolar**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1982.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).
- TAVARES, M. G. M. Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/96: desafios para a avaliação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 81-99, 2011.
- TRAGTENBERG, M. *et al.* **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VALE, M. J. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELLOS, C. D. S. **Planejamento**: projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. D.; ALONSO, M. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

CORPUS documental analisado

VOGT, C. Autonomia e avaliação institucional: a experiência da UNICAMP (1990-1994). Avaliação : Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 2, p. 39-42, 1996.
AZEVEDO, N. P. de <i>et al.</i> Avaliação institucional da UFPB: construindo o autoconhecimento. Avaliação : Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação

Superior, Campinas, v. 1, n. 2, p. 43-48, 1996.
MARCHI, E. <i>et al.</i> PAIUB: a experiência da região Sul. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 2, p. 53-54, 1996.
HEINZEN, J. L. N.; TAGLIEBER, J. E.; CREMA, M. C. da S.; SALLES, S. M. A avaliação institucional na UDESC visualizando o fluxograma processual. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 2, n. 1, p. 19-24, 1997.
MARTINS, M. A. R.; VITÓRIO, B. da S.; COUTINHO, C. Q. e S.; PESCUA, D. A avaliação institucional da Universidade Católica de Santos. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 2, n. 1, p. 65-71, 1997.
LOPES, F. D.; SILVA, I. B. da. UNIJUÍ: uma experiência de avaliação institucional participativa. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 3, n. 2, p. 45-52, 1998.
GASPARETTO, A. Avaliação institucional: processo doloroso de mudanças; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 3, p. 73-84, 1999.
CARVALHO, E. F. de; PORFIO, J. C.M. Avaliação institucional: a experiência da Universidade Federal do Acre. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 6, n. 2, p. 17-32, 2001.
OLIVEIRA, A. M. M.M. de; SIMONETTI, V. M. M.; NUNES, L. C. Avaliação institucional na Universidade Estácio de Sá: reflexões sobre a experiência de implementação do processo de autoavaliação. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 2, p. 97-113, 2004.
PAULA, M. de F. A avaliação institucional na universidade: o caso UFF. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 3, p. 51-73, 2004.
ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.
OLIVEIRA, K. R. B.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (Urca): breve relato histórico. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 11, n. 1, p. 65-84, 2006.
BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. de. Pesquisa em avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 11, n. 2, p. 103- 133, 2006.
CASTANHEIRA, A. M.; CERONI, M. R. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da

Educação Superior, Campinas, v. 12, n. 4, p. 719- 9437, 2007.
PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. Avaliação : Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas: RAIES; Sorocaba,: Uniso, v. 14, n. 1, p. 185-215, 2009.
PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. Avaliação : Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas: RAIES; Sorocaba,: Uniso, v. 14, n. 1, p. 09-28, 2009.
MABA, E. G.; MARINHO, S.V. A Auto avaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. Avaliação : Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas: RAIES; Sorocaba: Uniso, v. 17, n. 2, p. 455-480, 2012.

LISTA DE DOCUMENTOS

ALVES, J. R. M. INSTITUTO DE PESQUISAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Ofício datado de 1 de julho de 2013 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por diretoriageral@nwk.edu.br em 01 jul. 2013.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria da Avaliação da Educação Superior. Ofício 913 de 15 de abril de 2008. Relatório de Autoavaliação . Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/Relatorio_Auto_Avaliacao.pdf >. Acesso em: 22 mar. 2009.
DIAS SOBRINHO, J. Pronunciamento, em Porto Alegre. <i>In</i> : IV Seminário Nacional do PAIUB . Porto Alegre: UFRGS, 18 dez. 1996.
IG SÃO PAULO. Bônus da rede estadual de educação de SP aumenta 59% . Portal IG São Paulo, 30 mar. 2012. Disponível em: < http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/bonus-da-rede-estadual-de-educacao-de-sp-aumenta-59/n1597727205916.html >. Acesso em: 17 set. 2013.
LOPES, M. F. A. Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC). Disponível em www.anped11.uerj.br/23/1104p.htm . Acesso em: 24 ago. 2013.
MACIEL, D. De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política . 2013. Disponível em: < http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/D-Maciel-2.pdf >. Acesso em: abril, 2013.
ROUSSEFF, Dilma. Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para

<p>debate na sociedade brasileira. Disponível em: http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf . Acesso em: abr. 2013.</p>
<p>SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm. Acesso em: 17 set. 2013.</p>
<p>SANTOS, S. M. As consequências profundas da Declaração de Bolonha. In: SEMINÁRIO CONTEXTOS E DINÂMICAS DA VIDA ACADÊMICA. Guimarães, 2002. Disponível em: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf. Acesso em: 29 abr. 2012.</p>
<p>SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). Mapa do ensino superior no estado de São Paulo. Disponível em: http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2010.pdf. Acesso em: 07 fev. 14</p>
<p>TAKAHASHI, F. Cai o número de formados na rede pública. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 dez. 2007. Folha Cotidiano. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3012200701.htm. Acesso em: 17 set. 2013.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório de Autoavaliação Institucional 2001. Nova Odessa: Faculdades Network, 2001.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório de Autoavaliação Institucional 2002. Nova Odessa: Faculdades Network, 2002.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório de Autoavaliação Institucional 2001-2002. Nova Odessa: Faculdades Network, 2003.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório de Autoavaliação Institucional 2003. Nova Odessa: Faculdades Network, 2003.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório de Autoavaliação Institucional Progressiva 2001, 2002 e 2003. Nova Odessa: Faculdades Network, 2003.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório trienal de autoavaliação institucional 2004-2006. Nova Odessa: Faculdades Network, 2007.</p>
<p>FACULDADES NETWORK. Relatório trienal de autoavaliação institucional 2005, 2006 e 2007. Nova Odessa: Faculdades Network, 2008.</p>

FACULDADES NETWORK. Relatório trienal de autoavaliação institucional 2008, 2009, 2010. Nova Odessa: Faculdades Network, 2010.
FACULDADES NETWORK. Relatório trienal de autoavaliação institucional 2011, 2012 e 2013. Nova Odessa: Faculdades Network, 2013.
FACULDADES NETWORK. Relatório trienal de avaliação institucional (PDI) 2009-2011. Nova Odessa: Faculdades Network, 2011.
FACULDADES NETWORK. Relatório trienal de avaliação institucional (PDI) 2012-2013. Nova Odessa: Faculdades Network, 2013.
FACULDADES NETWORK. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2004-2007. Nova Odessa: Faculdades Network, 2004.
FACULDADES NETWORK. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2012. Nova Odessa: Faculdades Network, 2009.
FACULDADES NETWORK. Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI). Nova Odessa: Faculdades Network, 2004.
FACULDADES NETWORK. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração de Empresas. Nova Odessa: Faculdades Network, 2000.
FACULDADES NETWORK. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Sistemas de Informação (BSI). Nova Odessa: Faculdades Network, 2001.
FACULDADES NETWORK. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física. Nova Odessa: Faculdades Network, 2009.
FACULDADES NETWORK. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Engenharia Mecatrônica. Nova Odessa: Faculdades Network, 2009.
FACULDADES NETWORK. Regimento Interno. Nova Odessa: Faculdades Network, 2000.
FACULDADES NETWORK. Regimento Interno. Nova Odessa: Faculdades Network, 2009.
FACULDADES NETWORK. Projeto de Autoavaliação Institucional. Nova Odessa: Faculdades Network, 2000.
FACULDADES NETWORK. Projeto de Autoavaliação Institucional. Nova Odessa: Faculdades Network, 2004.

